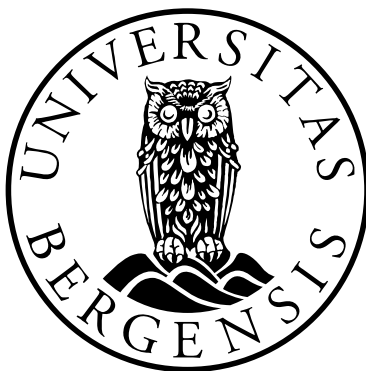


# Kjønn på spill – kjønn i spill

*En studie av ungdomsskoleelevers musisering*

Silje Valde Onsrud



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)  
ved Universitetet i Bergen

2013

## Fagmiljø

Ekstern finansiering via Høgskolen i Bergen (HiB), Avdeling for lærerutdanning, Senter for kunstfag, kultur og kommunikasjon (SEKKK)/Seksjon for musikk.

Doktorgradsprogrammet ved Historisk-filosofisk fakultet med tilknytning til Institutt for musikk (Griegakademiet) og Senter for kvinne- og kjønnsforskning (SKOK) ved Universitetet i Bergen (UiB). Obligatorisk kurs i vitenskapsteori og etikk ved Senter for vitenskapsteori (SVT).

Fagspesifikke kurs, paperpresentasjoner på forskningsseminarer og prøvedisputas i regi av Grieg Research School in Interdisciplinary Music Studies.



## Forord

Det har vært et privilegium å få sjansen til å gjøre dette doktorgradsarbeidet, og det er mange som skal takkes for bidrag i prosessen. Prosjektet hadde selvsagt vært umulig uten en finansieringskilde. Takk til Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning for stipendmidler, tilrettelegging for pliktarbeid og et stimulerende fagmiljø.

Jeg skylder også stor takk til alle informantene som gjorde denne studien mulig, både skoleledere, lærere og elever. Ved at jeg fikk innblikk i deres praksis, fikk jeg empirien jeg trengte for å studere kjønnskonstruksjoner i ungdomsskolens musikkundervisning.

Mine to veiledere Thorolf Krüger ved Høgskolen i Bergen (HiB) og Ellen Mortensen ved Senter for Kvinne- og Kjønnsforskning (SKOK), Universitetet i Bergen har fulgt meg gjennom prosessen med teoretisk tyngde. Takk for gode råd, støtte og myndiggjøring. Det har betydd mye.

Det er mange kollegaer ved HiB jeg vil takke for faglige samtaler og nyttige innspill både i seminarform og i mer uformelle sammenhenger. Jeg vil særlig takke Catharina Christophersen og deltagerne i forskningsgruppen Estetisk danning for gode innspill i arbeidsprosessen. Takk også til Aslaug Nyrnes, Tom Are Trippestad, Tiri Bergesen Schei, David Hebert, Viv Ellis, Eiliv Olsen og Gunnar Karlsen for gode innspill og faglig støtte underveis i prosessen.

Ikke minst vil jeg takke gode medstipendiater i stipendiatforumet ved HiB for fantastisk kollegialt samhold i tykt og tynt. Den perioden professor Helle Alrø ledet forumet ble spesielt viktig for arbeidet mitt, med kommentarer som ble et konstruktivt vendepunkt i arbeidsprosessen.

Jeg vil også takke miljøet ved SKOK og SVT for nyttige faglige innspill og inkludering. Særlig takk til Ellen og SKOK for sjenerøs tildeling av kontor til meg siste halvdel av stipendiatperioden.

---

Miljøet ved forskerskolen Grieg Research School in Interdisciplinary Music Studies med Brynjulf Stige, Magne Espeland og Tiri Bergesen Schei i spissen har også betydd mye i arbeidsprosessen. Takk for gode forskningsseminar og ikke minst arrangering av prøvedisputas for meg.

Jeg ønsker også å takke kommentatorer på paperpresentasjoner under PhD-utdanningen (kurs, seminarer og konferanser): Harriet Bjerrum Nielsen, Erlend Hovland, Monika Nerland, Rasmus Slaattelid, Tomas Solomon, Jill Halstead, Gro Anita Kamsvåg, Cecilia Björck og Lucy Green.

Til sist, takk Lars for at du fikk overtalt meg til å søke på stipendiatstillingen! Takk for alle kritiske og nyanserende innspill gjennom samtaler underveis i prosessen og for korrekturlesing på slutten. Din støtte og tro på min gjennomføringsevne har vært uvurderlig.

Una, Aurora og Aron – her er endelig boken jeg har jobbet med så lenge! Det hadde blitt kjedelig å skrive den uten å ha dere å komme hjem til hver dag.

Bergen, 8. mai 2013

## Abstract

### **Gender at stake – a study of secondary school students’ ‘musicking’**

This doctoral thesis is an investigation of gender constructions in Norwegian secondary school music education. With the high influence of popular music and band instrumentation in the classroom, the study questions how students imitate gender figures from popular music and how they use music to perform gender and to negotiate between different gender discourses in music cultures, in school and in the society surrounding them.

The research question is twofold. Firstly: *How is gender constructed in students’ ‘musicking’ in Norwegian secondary school, in how they articulate their ‘musicking’ and how the music teacher facilitates ‘musicking’?*

Secondly: *What implications can such gender constructions have for the production of knowledge in the discipline of music?*

The neologism ‘musicking’ is borrowed from the musicologist Christopher Small. The concept includes both musical performance, listening to music, arranging a concert, selling tickets, and so on. In other words Small operates with a very broad cultural understanding of musical activities. Though the concept of ‘musicking’ is central in the dissertation, this is not a musicological study, but rather a music pedagogical study that views music education as a discursive practise. This theoretical approach is especially inspired by the latest texts by Michel Foucault on discourse, power and knowledge. The Foucauldian understanding of the social world as discursive practices and orders is grounded in a social constructionist science theoretical paradigm. By using the concept gender constructions, this theoretical approach to gender and musical practice is indicated. It has therefore been important to collect statements from the field of music education in Norwegian secondary school and to identify constructions of gender in relation to music.

---

To Foucault, statements are both practical and verbal. The data generated from an ethnographic inspired perspective therefore consists of both classroom observations of music activities and interviews with students and their music teacher. The fieldwork took place in two urban lower secondary schools in one of the larger cities of Norway in four different music teaching practices. Beside the observations and interviews teaching material that has been used in the field observed, such as textbooks, internet pages, song repertoire and curriculums (national and local) provide supplementary data.

The main finding of the study is that band instrumentation has a huge impact on the music educational practices I have been visiting. The hegemonic status of band playing is connected to gender. Both verbally and practically band playing and rock music are constructed as masculine activities. Even though the band instruments are very popular both among boys and girls, it is mainly boys that play in the band when they are given the opportunity to choose. Girls more frequently choose to sing, dance or play pop ballades on the acoustic guitar or the piano, even though they find the el-guitar or the drums “cool” and fun to play. Such paradoxes between speech and action indicate that students in secondary school are negotiating between different gender discourses. On one hand they are growing up with politics of gender emphasising equality between boys and girls. Oppositional gender-stereotypes from popular culture have a huge impact on the teenagers. This conflict can be recognized in the students’ action and speech.

A second finding is that gender is at stake when hip-hop music is brought into the classroom. It seems to be a clear view among students in the study that you have to be male to do rapping in an authentic way. Still, my observations show that girls are the most active rappers when hip-hop music is used in two of the practices I visited. Girls also show a huge interest and competence in hip-hop dancing, not as break-dance, but as a sort of choreographed line dance. The dominant interest of band playing among the boys in the study is also prevalent when hip-hop is the genre. To hide behind an instrument seems to be a comfortable place for boys to be. How students perform hip-hop in the classroom show how they negotiate between the gender discourses in hip-

hop and other gender discourses that strongly govern their action. The teacher's conditioning position in the negotiation is also analyzed.

To understand why gender is constructed the ways found in the data, I draw on Judith Butler's theory about gender performativity. According to Butler we imitate already existing gender figures in our culture to make sense of ourselves and others. In the data pupils mostly take their imitations from artists performing stereotyped gender figures in rock, pop and hip hop. In my analysis I relate this to the power relations governing the students' gender performativity.

The aim of the study has been to highlight the taken-for-granted gender relations in music education, and to see how they influence learning and formation processes. In the last chapter I therefore discuss the findings in relation to the knowledge production in the music subject. What is made possible and what is excluded from the subject? Informal learning strategies from popular music have become important in music education. I question the gendered effects of such learning strategies and also the teachers' role in informal learning. The findings also contribute to the discussion of a "feminized school". The study shows that the music subject offers certain masculinities from rock and hip-hop that appeal to boys. In that sense the music subject stands counter to the so called "feminized school". I also discuss potential knowledge production of the findings in relation to aesthetic formation, and ask if music education in secondary school contributes to a stereotype gendered aesthetic formation instead of opening up for a larger variety of gender performativity.

---

# Innhold

<b>FAGMILJØ</b>	<b>2</b>
<b>FORORD</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>5</b>
<b>INNHold</b>	<b>8</b>
<b>1. INTRODUKSJON</b>	<b>11</b>
1.1 Problemstilling	13
1.2 Musikk og kjønn som forskningsemne	15
1.2.1 Kjønnsperspektiver i musikkvitenskapelig forskning	15
1.2.2 Kjønnsperspektiver på musikk i kulturstudier og musikketnologiske studier	17
1.2.3 Studier innenfor musikkterapi og musikkpsykologi	21
1.2.4 Kjønnsperspektiver i musikkpedagogiske studier	22
1.2.5 Andre relevante musikkpedagogiske studier	26
1.2.6 Klasseromsstudier med kjønnsperspektiv	28
1.3 Forskningsfelt og forskningsdesign	30
1.3.1 Ungdomsskolens musikkundervisning	30
1.3.2 Empirisk utvalg og forskningsdesign	32
1.4 Studiens formål	35
1.5 Avhandlingens oppbygning	35
<b>2. TEORETISKE PERSPEKTIVER</b>	<b>39</b>
2.1 Foucaults teori om diskurs, makt og kunnskap	40
2.1.1 Michel Foucaults diskursbegrep	40
2.1.2 Foucaults makt-kunnskap-begrep	42
2.1.3 Subjektet hos Foucault	45
2.2 Kjønnsteori	47
2.3 Judith Butler og performativt kjønn	50
2.3.1 Performativitet	50
2.3.2 Den heteroseksuelle matrisen	52
2.3.3 Det parodiske og andre kjetterske imitasjoner	53
2.3.4 Kritikk av Butler	54
2.4 Musikkundervisning som diskursiv og performativ praksis	55
2.5 Musisering som sosial forhandling og selvregulering	58
2.5.1 Musisering	58
2.5.2 Musikk som selvteknologi	60
<b>3. METODOLOGI OG FORSKNINGSDESIGN</b>	<b>62</b>
3.1 Innledning	62



<b>3.2</b>	<b>Datainnsamling</b>	<b>63</b>
3.2.1	Utvalg	63
3.2.2	Feltnotater fra deltagende observasjon	68
3.2.3	Intervju	72
3.2.4	Personvern	75
3.2.5	Andre tekstlige kilder	76
<b>3.3</b>	<b>Forholdet mellom forsker og informant</b>	<b>77</b>
<b>3.4</b>	<b>Vitenskapelighet og troverdighet</b>	<b>81</b>
<b>3.5</b>	<b>Tolkning og analyse</b>	<b>83</b>
<b>3.6</b>	<b>Forskningsdesign</b>	<b>88</b>
<b>4.</b>	<b>MUSIKKUNDERVISNINGENS DISKURSIVE ROM</b>	<b>93</b>
4.1	Innledning	93
4.2	Litt om skolesituasjonen i tidsrommet studien fant sted	94
4.3	Likestilling i norsk skole	97
4.4	Musikkfaget i ungdomsskolen	104
4.5	Kjønnsperformans i populærmusikkfeltet	107
4.6	Skolene i studien	110
4.6.1	Dalen skole	110
4.6.2	Bakken skole	112
4.7	Elevsammensetningen	113
4.8	Diskursive utsagn blant musikk lærerne i studien	114
4.8.1	Musikk som trivselsfag	115
4.8.2	Musikk som marginalisert fag	118
4.9	Potensiale for kjønnsperformativitet i ulike retninger	122
<b>5.</b>	<b>MUSIKKUNDERVISNINGENS HEGEMONI: POP, ROCK OG BANDINSTRUMENTERING</b>	<b>125</b>
5.1	Innledning	125
5.2	En klassekonsert basert på elevenes valg	126
5.2.1	Status og kjønnsfordeling	129
5.2.2	Hva innebærer et valg?	133
5.3	Basisopplæring på bandinstrumentet	136
5.3.1	Et rocka repertoar	137
5.3.2	Berøringen med bandinstrumentene	145
5.3.3	Like muligheter – mindre kjønnsdifferensiering?	150
5.4	En tverrfaglig scenisk oppsetning der elevenes medbestemmelse står i høysetet	153
5.4.1	Et prosjekt som konstituerer klare kjønnsnormer	153
5.4.2	Dansens plass i forestillingen	156
5.4.3	Bandspillet i forestillingen	158
5.4.4	"The queer performance" – et brudd med kjønnsnormen?	160
5.4.5	Den regulerte medbestemmelsen	162
5.5	Sangens plass og status i forhold til bandinstrumenteringen	164

5.6	Elevenes kjønnsperformativitet i de ulike situasjonene - en oppsummering	167
<b>6.</b>	<b>NÅR HIPHOP MØTER KLASSEROMMET</b>	<b>169</b>
6.1	Innledning	169
6.2	Når læreren inviterer hiphop inn i musikkundervisningen	170
6.2.1	En oppgave som viser noen klare kjønnsdiskurser i hiphop	171
6.2.2	En gruppe for tekstutvikling	176
6.2.3	En gruppe for dans	184
6.2.4	En gruppe for komp og instrumentering	188
6.3	Selvkomponert rap etter alle kunstens regler	191
6.4	Selvlaget hiphop-dans til klassekonsert	194
6.4.1	Det kjønnsperformativ i dansen	195
6.4.2	Forhandling om kjønn, men også etnisitet	198
6.5	Tilløp til kritisk bruk av hiphop	202
6.6	Imaginære og fantasmatisk kjønnsfigurasjoner i hiphop	205
6.7	Elevenes kjønnsperformativitet i de ulike situasjonene – en oppsummering	208
<b>7.</b>	<b>FORHOLDET MELLOM KJØNN OG KUNNSKAP I MUSIKKFAGET</b>	<b>211</b>
7.1	Innledning	211
7.2	Hvordan kjønn ble iscenesatt og konstruert i studien	214
7.3	Kunnskapsproduksjonen	217
7.3.1	Hva som ble mulig og hva som ikke ble mulig	217
7.3.2	Kunnskapsproduksjonenes styrende sannhetsregime	220
7.3.3	Genererer kunnskapsproduksjonen en kjønnnet estetisk danning?	223
7.4	Mulighetsrommet mellom diskursive spenninger	226
7.5	Avsluttende kommentar og forslag til videre forskning	232
	<b>LITTERATUR</b>	<b>235</b>
	<b>APPENDIKS 1: SAMTYKKE MED INFORMANTER</b>	<b>245</b>
	<b>APPENDIKS 2: UNDERVISNINGSMATERIELL</b>	<b>249</b>
	<b>APPENDIKS 3: AKTUELL NETTSIDE SOM ET EKSEMPEL</b>	<b>251</b>

## 1. Introduksjon

Han er tretten år, han går med hendene i lommene, og i den ene har han restene av Karate Kid og Duran Duran, som han smuldrer gjennom fingrene og drysser på veien etter seg, men i den andre har han The Smiths, og nå er han fjorten; Duran Duran-kassetten er stuert vekk, håret ørlite lengre, fløyelsbuksene er borte, Madonna-plakaten er tatt ned fra veggen, Karate Kid er glemt, begge hendene er fulle av The Clash, The Smiths, Repulsion, PULS og NME. I fjor satt utmagra Afrikabarn på gulvet hans, og Jarle trodde Live Aid skulle redde verden, han syntes det var fantastisk at alle likte akkurat det samme, at det satt folk over hele kloden og elsket det han elsket, men nå kan han ikke fatte at han tenkte sånn (Renberg, 2005 s.75).

Dette er en av skildringene Tore Renberg gir av sin romanfigur i boken *Kompani Orheim* (Renberg, 2005) som er første bind i trilogien om Jarle Klepp. Jarle Klepp vokser opp på 1980-tallet da MTV og Sky Channel formidler det nye fenomenet musikkvideo, og egenkomponerte opptakskassetter snurrer på walkmanene til en ny generasjon tenåringer. Som så mange andre tenåringer, bruker Jarle populærmusikken som en identitetsmarkør. Gjennom musikken markerer han, kanskje mest overfor seg selv, men også overfor andre, hvem han ønsker å være. Som vi ser av sitatet, er Jarles identitetsprosjekt på ingen måte fastlagt og ferdig definert. Fra det ene året til det neste forkastes gamle helter og idoler til fordel for nye. I dette ligger en erkennelse av egen barnslighet som nå, i en alder av 14 år, er et tilbakelagt stadium. De nye markørene er tøffere og uttrykk for større modenhet hos ham selv.

Det er sikkert ikke bare jeg som kjenner meg igjen i Tore Renbergs beskrivelser. Hvem husker vel ikke opptakskassetten regissert for enhver sinnsstemning som akkompagnerte ens liv som om det var en film? I dag er walkmanen erstattet med MP3-spiller, iPod og iPhone, og mulighetene for hvilken musikk man kan legge inn som lydspor til ulike livssituasjoner er nesten uten grenser. Om teknologien og tilgjengeligheten av musikk har ekspandert, er hensikten fortsatt den samme: Musikk bidrar til en eller annen mening og sammenheng i tilværelsen, knyttet til det eksistensielle spørsmålet «hvem er jeg?».

For egen del gikk jeg som 13-åring rundt med diskodronningene Chaka Khan og Whitney Houston på ørene. Etter å ha sett Whitney Houstons opptreden på Wembley stadion under Mandela-konserten i 1988, tok jeg permanent og fant ut at dongeribukse og paljettjakke faktisk kunne kombineres. Mens jeg det ene året vandret rundt til *Oh, I wanna dance with somebody*, syntes jeg allerede året etter at Whitney Houston var en tåpelig syngedame. Permanenten var borte og det lange glatte håret var farget svart. Øynene var åpnet for kvinnelige singer-songwritere som Suzanne Vega og Sinead O' Connor. Suzanne Vegas glatte, lange hår og dype røst følte imidlertid mer håndterlig å skulle imitere enn Sinead O' Connors «uskjønne» stemme og glattbarberte hode som i langt større grad utfordret meg, men som likevel vekket en type beundring. Hva var det som foregikk i disse tidlige ungdomsårene? Hva var koblingen mellom mine forsøk på å gjøre meg begripelig for meg selv og at jeg valgte å lytte til disse kvinnelige artistene? Og hva var tilsvarende koblingen mellom Jarle Klepps musikkvalg og forsøket på å gjøre seg begripelig for seg selv?

Et utgangspunkt for å sette i gang arbeidet med denne avhandlingen, har vært en særlig interesse for hvordan tenåringer bruker musikk som et verktøy i sine identitetsprosjekter. Musikk kan markere en eller annen tilhørighet og vise hvordan man ønsker å være, eller hva man ønsker å assosieres med. Musikk kan også bidra til å forme identiteten (Ruud, 1997). En viktig side i tenåringers identitetsprosjekter er deres erkjennelse av seg selv som kjønn. Hvordan formes norske tenåringers jenteaktighet og gutteaktighet gjennom musikk? Hvilket repertoar har de å spille på? Hva er det som tilbys dem i vår kultur? Hvilken betydning får de ulike kjønnsfigurasjonene musikksgangrene og musikkvirksomhetene tilbyr? Det var med slike spørsmål den første spiren til et avhandlingsprosjekt så dagens lys.

Etter å ha jobbet noen år som musikkklærer i ungdomsskolen, har jeg stilt spørsmål om hva skolens bidrag inn i denne problematikken kan være. I tillegg til at musikkfaget i skolen skal gi kunnskap om og ferdigheter innenfor musikkens grunnelementer og ulike musikkulturer, skal musikkundervisningen også gjøres relevant ved å trekke inn musikk som elevene relaterer seg til (Kunnskapsdepartementet, 2006). Hva som står

på spill i dette spenningsfeltet mellom skolekultur og ungdommers musikkultur skal i denne avhandlingen utforskes nærmere med et særlig henblikk på kjønn.

## 1.1 Problemstilling

Med denne introduksjonen og med tittelen *Kjønn på spill – kjønn i spill: En studie av ungdomsskoleelevers musisering* lanseres den problematikken jeg har studert for denne doktorgradsavhandlingen. Det dreier seg om hvordan musikk kan brukes sosialt for å markere seg som kjønn. Jeg har vært interessert i å studere hvordan kjønn står på spill når elever synger, danser, spiller, lager musikk, lytter til musikk og samhandler om musikk i ungdomsskolens musikkundervisning. Spill-metaforen brukes av en rekke teoretikere som beskriver sosiale relasjoner.<sup>1</sup> Kjønnsteoretikeren Judith Butler bruker uttrykket «gender at stake» når hun skriver om å agere kjønn, det hun kaller kjønnsperformativitet. Hun beskriver dette som et risikoprojekt der noe står på spill (Butler, 1993 s.58).<sup>2</sup> Spillet som studeres i denne avhandlingen involverer skoleelevers identitetsarbeid. Identitet vil bli forstått ut ifra sosiale betingelser, hvilke subjektposisjoner<sup>3</sup> individet tilbys å tenke, tale og handle fra, og hvordan individet forstår seg selv og gjør seg begripelig for andre gjennom sosiale og kulturelle forhandlingsprosesser. Dette er en tenkning som er inspirert av Michel Foucaults teori om diskurs, makt og kunnskap. Det er i et slikt perspektiv identitet vil bli belyst i denne avhandlingen, og ikke gjennom psykologisk teori som ville være en mer tradisjonell vei å gå.

Det finnes ulike måter å studere dette spillet på. Jeg har valgt å studere det gjennom følgende problemstilling: *Hvordan konstrueres kjønn i elevers musisering i ungdomsskolens musikkundervisning, i hvordan de snakker om sin musisering og i hvordan læreren med ulike hjelpemidler legger til rette for musisering? Og til sist:*

<sup>1</sup> Den mest kjente er kanskje Pierre Bourdieu som bruker spill-metaforen til å beskrive et sosialt felt, dets regler og grenser, hvilken kapital det lønner seg å ha som medspiller og hvordan relasjonene mellom spillerne virker strukturerende på spillet (Bourdieu & Wacquant, 1995 s.83-85). Det er likevel ikke hans teori som vil danne grunnlaget for denne avhandlingen, sjønt mye av tenkningen er svært beslektet.

<sup>2</sup> Begrepet kjønnsperformativitet vil bli nærmere utdypet i kapittel 2.

<sup>3</sup> Denne termen vil bli forklart som teoretisk begrep under punkt 2.1.3

*Hvilke implikasjoner kan slike kjønnskonstruksjoner ha for kunnskapsproduksjonen i musikkfaget?*

Når jeg velger å bruke verbet «konstruere» er det for å markere at det er et sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn som ligger til grunn for undersøkelsen. Det betyr at studien ikke vil kunne fremskaffe essensielle sannheter som er allmenngyldige, men at det eneste jeg med vitenskapelighet kan si noe om, er sosiale konstruksjoner slik de kommer til uttrykk gjennom tale, handling og kommunikasjon. Det er imidlertid mange måter kjønn kan konstrueres på, og det finnes flere teorier som bruker ulike begreper for, og har ulike oppfatninger av denne prosessen. Å konstruere kjønn kan foregå gjennom italesettelser og iscenesettelser, det kan handle om å imitere og reproducere allerede eksisterende kjønn og det kan dreie seg om å forhandle mellom ulike kjønnsfigurasjoner. Det kan omtales som noe performativt, som mønstre og strukturer, som noe stilisert eller som diskurser. Alle de nevnte måtene å omtale kjønn på er for så vidt kompatible med den overbyggende vitenskapsteoretiske forståelsen for studien, og vil derfor bli brukt gjennom avhandlingen, men ikke uten en nærmere redegjørelse.<sup>4</sup>

Begrepet «musisering» er hentet fra læreplanen LK06, men er også et teoretisk begrep fra musikkfilosofien,<sup>5</sup> og senere musikketnologien.<sup>6</sup> Den musikketnologiske bruken vektlegger sosial interaksjon og forhandling gjennom musikk. Det er denne bruken av begrepet jeg kommer til å vektlegge i avhandling. Hvis musikk er en viktig identitetsmarkør, for eksempel når det gjelder å posisjonere seg som kjønn, kan musisering i ungdomsskolens musikkundervisning bli langt mer enn en alminnelig læringsarena for musikalske ferdigheter. Betrakter man musisering som et sosialt og kulturelt fenomen, vil sosial samhandling mellom de musiserende være interessant å studere. Ut ifra et Foucault-inspirert diskursperspektiv vil det videre være interessant å undersøke regulerende mekanismer og maktrelasjoner i elevers musiseringspraksiser.

<sup>4</sup> I kapittel 2, der de teoretiske perspektivene i studien blir presentert, vil det komme en nærmere utdyping av sosialkonstruksjonismen og de ulike begrepene for å forklare og forstå kjønn.

<sup>5</sup> Her siktes til David Elliots neologisme *musicing* (Elliot, 1995).

<sup>6</sup> Her sikter jeg først og fremst til Christopher Small som introduserer *musicking* som teoretisk begrep til feltet (Christopher Small, 1998). Det har siden blitt videreutviklet av andre musikketnologer, for eksempel Thomas Torino (Torino, 2008).

Diskursbegrepet dreier seg om bestemte måter å snakke om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på (Winther Jørgensen & Phillips, 1999 s.9). Diskurser er altså å forstå som noe forholdsvis regelbundet, som strukturerer tenke- og handlemåter og setter grenser for hva som gir mening i ulike situasjoner (Nerland, 2000). I denne studien blir det særlig relevant å undersøke hvilke normer og regler som implisitt gjelder for hva som betraktes som feminint og maskulint når elever musiserer i skolen.

Avsnittet under viser noe av den forskningen som allerede er gjort med nærliggende problemstillinger til de som lanseres i denne avhandlingen. Dette er studier avhandlingen bygger på, trekker veksler på og støtter seg til i forhold til egne resultater. Det er også studier som legitimerer relevansen av denne avhandlingen. Studiene er hentet fra ulike musikkfaglige disipliner som musikkvitenskap, musikketnologi/antropologi, kulturstudier (Cultural studies), musikkterapi/psykologi og musikkpedagogikk som er det musikkfaglige området denne avhandlingen først og fremst er skrevet innenfor. Slike disiplinære kategorier har selvsagt ikke vanntette skott, og noen studier beveger seg i grenselandet mellom flere disipliner. Av studier utenfor det musikkfaglige forskningsfeltet har jeg først og fremst funnet det relevant å trekke fram mer generelle klasseromsstudier med kjønnsperspektiv.

## 1.2 Musikk og kjønn som forskningsemne

### 1.2.1 Kjønnsperspektiver i musikkvitenskapelig forskning

Musikk og kjønn som emne i musikkvitenskapelig forskning var lenge synonymt med å hente kvinnelige komponister og utøvere fra en mannsdominert musikkhistorie fram fra glemselen og inn blant de kanoniserte mennene. Denne såkalte kompensatoriske forskningen (Lamb, 2002) var rådende som den musikkvitenskapelige kjønnsforskningen helt fram til slutten av 1980-tallet. På begynnelsen av 1990-tallet ble det publisert nye kritisk-feministiske tilnærminger til musikkvitenskap, særlig inspirert av poststrukturalistiske tilnærminger som Lacans psykoanalytiske teori, diskursanalyse og dekonstruksjon av kjønnsloadede stereotype motsetningspar eller dikotomier i den tradisjonelle musikkforskningen. Antologien *Musicology and*

*Difference* (Solie, 1993) er et av de feministisk-kritiske bidragene der for eksempel John Shepherd kommer med følgende tese:

My thesis is that it is impossible to understand the practice of music in modern Western societies without simultaneously exploring how the practice, understanding and management of music have attracted a specific and powerful form of gendering (Shepherd, 1993 s.47).

Dette er en påstand som synes å være utgangspunkt for flere samtidige musikkvitenskapelige studier. Et eksempel er når Marcia Citron avslører skjulte kjønnsstereotyper i analyser av verk i sonatesatsform. Språkbruken om sonatesatsformen avslører en holdning der man tar det for gitt at kvinnen er «den andre» eller «en annen», og man beskriver for eksempel hovedtema som maskulint og sidetema som feminint (Citron, 1993). Citrons poeng kan være interessant å ta med inn i studien av hvordan populærmusikalske sjangre brukes og omtales i ungdomsskolens musikkundervisning.

Susan McClary har poengtert affektlærens mange tillagte kjønnede betydninger. Bevisste musikalske virkemidler som kromatikk og skuffende kadens ble tidlig tillagt feminin betydning. Dette skjedde spesielt for å knytte sammen musikk og rollefigurer i operaer og oratorier. Tilsvarende ble for eksempel diatonikk og harmoniske progresjoner som gir følelse av framdrift tillagt maskulin betydning og ble bevisst brukt i arier for mannlige rollefigurer. De kjønnede betydningene i musikken avspeiler tidens forståelse av feminitet og maskulinitet samtidig som det bidrar til å opprettholde slike stereotyper (McClary, 1991).<sup>7</sup> Slike analyser av tidligere tiders musikk vil være interessant å ha *in mento* når jeg skal analysere musikken elever bruker i musikklasserommet.

Sheila Whiteleys antologi *Sexing the Groove: Popular Music and Gender* (Whiteley, 1997) tar for seg ulike artisters iscenesettelser og konstruksjoner av kjønn og seksualitet. Antologien demonstrerer hvor varierte maskuliniteter og feminiteter populærmusikkartister iscenesetter. Et eksempel er Stan Hawkins' analyse av The Pet Shop Boys, som han mener forstyrrer stereotype kjønns- og seksualitetskoder gjennom

---

<sup>7</sup> Det kjønnteoretiske perspektivet i disse studiene vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.



en type parodi som utfordrer patriarkatet (Hawkins, 1997). Et nyere bidrag er Hawkins analyse av «dandy-figuren» i britisk pop (Hawkins, 2009). Disse tekstene kan bidra til å nyansere bildet av populærmusikkfeltet i forhold til hvordan elever bruker populærmusikk i de musikkundervisningspraksisene jeg har studert. Bruker elevene hele det spekteret av kjønnsfigurasjoner som populærmusikkfeltet tilbyr, eller er det noen figurer som går igjen? I tilfelle hvilke?

I senere tid har man blitt mer opptatt av hvordan kjønn figurerer i musikalske praksiser. Erik Steinskog er blant dem som har tatt for seg de mer kjønnsambivalente figurasjonene gjennom stemmebruk. Han har for eksempel satt kastratsangeren fra opera i sammenheng med cyborg-stemmen i mye av dagens populærmusikk (Steinskog, 2010). Han har også foretatt analyser av artisten Anthony and the Johnsons (Steinskog, 2008)<sup>8</sup> som utfordrer en tradisjonell forståelse av maskulinitet. I sine analyser trekker Steinskog veksler på såkalt *queer theory* der blant annet Judith Butlers performativitetsteori står sentralt. Dette er et teoretisk perspektiv som også vil bli sentralt i denne avhandlingen.

Disse musikkvitenskapelige studiene har satt på dagsorden problemstillinger om hvordan musikk har blitt tillagt mening både av kjønn og seksuell karakter, og danner således et viktig bakteppe for foreliggende studie.

### **1.2.2 Kjønnsperspektiver på musikk i kulturstudier og musikketnologiske studier**

Forskning på populærmusikk startet innenfor Cultural Studies og den såkalte Birminghamskolen, og i dag er det vel så mange populærmusikkstudier innenfor kultur- og mediefag som i musikkvitenskapen. Dette er tilfelle i Norge og Norden så vel som i England.

Angela McRobbie (McRobbie, 2000 [1980]) kom med en tidlig kritikk av sosiologiske studier på ungdomskultur som hun mente hadde et ensidig fokus på unge menn, noe hun hevdet usynliggjorde kvinner. Gaten som det typiske rommet for subkulturelle

---

<sup>8</sup> Her finnes det også en masteroppgave av Marianne Natvig med analyser av samme artist innenfor samme teoretiske tilgang.

aktiviteter er for kvinner tvilsomt og på noen områder tabu i forhold til sikkerhet og moral, noe hun var den først til å kommentere. McRobbies analyse fra 1980-tallet kan også være aktuell i dag, som den tidligere subkulturelle hiphopen har blitt mainstream innenfor populærmusikk og populærkultur for øvrig.

Angela McRobbie og Simon Frith (Frith & McRobbie, 2000 [1978]) var tidlig ute med å analysere den maskuline dominansen i pop og rock. Ikke bare hevder de at rockemusikk konstituerer en viss maskulinitet, men at kvinners suksess i denne bransjen avhenger av et mannsdefinert kvinneimage. De poengterer videre at populærmusikkens ulike image, verdier og stemningsuttrykk generelt sett er produsert av menn og at det er lite handlingsrom for kvinnelige artister til å gjøre som de selv vil. McRobbie og Frith sine analyser er et viktig bakteppe for mine analyser av hvordan elever i klasserommet konstruerer kjønn gjennom sin bruk av populærmusikk.

Fra midten av 1980-tallet ble The Music and Gender Study Group (1985-88) et viktig miljø for kritisk-feministisk forskning, der musikkantropolog Ellen Koskoffs bok *Women and Music in Cross-Cultural Perspective* (1989) ble et pionerarbeid. Antologien består av en rekke studier som analyserer hvordan ulike kulturers kjønnsnormer kommer til uttrykk gjennom musikk. Koskoff selv bidrar med en studie av den jødiske kvinnens sangstemme som så sterkt knyttet til seksualitet og den private sfæren at den betraktes som hennes ektemanns eiendom. Om andre menn ved et uhell skulle overhøre stemmen hennes, ville det være en like stor skam som om de hadde sett henne naken (Koskoff, 1989). Antologien viser at det å konstruere kjønnets mening inn i musikalske uttrykk i stor grad er et fellestrekk mellom mange kulturer, og ikke noe spesielt for populærmusikk eller vestlig kunstmusikk.

Går vi videre til populærmusikkforskningen på 1990-tallet, forklarer Mavis Bayton (1998) mangelen på kvinnelige instrumentalister som «social constraining factors», som kan deles inn i materielle og ideologiske faktorer. De ideologiske faktorene konstituerer en hegemonisk maskulinitet i forhold til det å lage rockemusikk. Det som konstituerer den hegemoniske femininiteten er å være gutteinstrumentalistens kjæreste

---

(Bayton, 1998 s.188). Baytons studie representerer en viktig bakgrunnsdiskurs for å undersøke bruken av rock i musikklasserommet.

I norsk sammenheng vil jeg først og fremst trekke fram Anne Lorentzens avhandling *Fra syngedame til musikkprodusent: Performativitet og musikalsk forfatterskap i det personlige prosjektstudioet* (Lorentzen, 2009). Lorentzen bruker blant annet Foucaults diskursperspektiv og Butlers performativitetsteori når hun studerer intervjuer av sangere i det personlige prosjektstudioet. Avhandlingens tittel *Fra syngedame til musikkprodusent* avslører at hun særlig undersøker denne endringsprosessen og utviklingen hos norske artister fra å ha en noe begrenset posisjon som «syngedame» til å ta større grep og kontroll over musikkproduksjonen. I dette arbeidet foretar Lorentzen en grundig diskursanalyse av hvordan «syngedamen» har oppstått og stadig rekonstrueres som en kjønnsfigurasjon i norsk populærmusikk. Hun viser også hvordan sangernes endringsprosess innebærer en destabilisering av den heteronormative og dikotomiske arbeidsfordelingen der «hun synger og han skurr», noe som også innbefatter en deterritorialisering av de mannlige produsentene (ibid.).

Boken *Sunwheels* (1994) som musikkprofessor Even Ruud skrev sammen med sosialantropolog Odd Are Berkaak forteller hva et rockeband kan bety for maskulint fellesskap og konstruksjon av maskulin identitet (Berkaak & Ruud, 1994). Å spille i rockeband eller identifisere seg med en bestemt type musikk blir et viktig og nødvendig symbolarbeid for ungdommene Ruud og Berkaak studerer. Det er også i rockebandet man reproducerer hvem man er og hva man kan bli. Denne boken gir viktige innsikter til foreliggende avhandling om hva fellesskapet i et rockeband kan bety for tilhørighet og identitet. Det er også en studie som i norsk sammenheng var tidlig ute med å legge grunnlag for og legitimere den typen forskning foreliggende avhandling plasserer seg inn i.

Trine Annfelts (Annfelt, 2003)<sup>9</sup> kjønnspektiver på norske jazzutøvere viser at musikere snakker om musikken i språklige vendinger som er tett knyttet til maskulinitet i vår kultur. På bakgrunn av dette diskuterer hun jazz som en hegemonisk

---

<sup>9</sup> Et postdok-prosjekt fra 1999-2001.

maskulin diskurs. Denne tråden ble trukket videre både i min egen hovedoppgave og i kollega Heidi Stavrums hovedoppgave. Vi studerte henholdsvis kvinnelige jazzsangere (Onsrud, 2004) og kvinnelige jazzmusikere (både sangere og instrumentalister) (Stavrum, 2004) i det mannsdominerte jazzmiljøet, hvordan de posisjonerte seg og hvordan de opplevde sine mulighetsbetingelser som utøvere. Jazzmiljøets kjønnsmønstre og diskurser har mange paralleller til dagens populærmusikk, og jeg drar nytte av innsikter fra disse studiene i denne avhandlingens analyser av elevers bruk av populærmusikk.

Viggo Vestels sosialantropologiske studier av et flerkulturelt ungdomsmiljø på Oslos østkant (Vestel, 2004, 2007, 2008) gir også verdifulle innsikter hva angår ungdommers bruk av musikk knyttet til kjønnsidentitet. I Vestels studie er relevansen av å se kjønnsidentitet i relasjon til etnisitet og sosial klasse vesentlig. Vestels funn er spesielt interessante for de delene av materialet mitt hvor elever med innvandrerbakgrunn deltar. Mens Vestels nedslagsfelt er ungdomsklubben, har jeg studert klasserommet. Innblikk i flere av innvandrerdømmenes sosiale arenaer kan utvide kunnskapen om og forståelsen for hvordan deres identitet og tilhørighet konstrueres.

Den svenske kulturforskeren Ann Werner har skrevet avhandlingen *Smittsamt: En kulturstudie av musikkbruk bland tonårstjejer* (Werner, 2009). Hun har studert musikkbruken til 23 svenske jenter i alderen 14-16 år, og undersøkt musikkens potensial til å berøre følelsesmessig kjønn, nasjonalitet og etnisitet. Hun undersøker også mediens betydning for musikk. Studien er spesielt interessant for mitt prosjekt fordi den ser på den hverdagslige musikkbruken i sammenheng med kjønnskappende identitetsprosesser. Her er funn jeg kan trekke veksler på i mine egne analyser. Siden mitt fokus er på tenåringers musikkaktiviteter i skolens musikkundervisning, er min kunnskap om deres generelle lytting til musikk mer begrenset. I den sammenheng kan Werners funn være nyttige, selv om de er begrenset til jenters lytting i en svensk kontekst. Til tross for at kjønn er det primære analyseperspektivet i Werners

avhandling, sees det også i sammenheng med etnisitet, klasse, seksualitet og alder. Slike interseksjonelle<sup>10</sup> ansatser er også relevant for mitt prosjekt.

Også antologien *Rundgang: Genus och populärmusik* (Ganetz, Gavanas, Huss, & Werner, 2009) problematiserer kjønnsmønstre og kjønnsnormer som konstitueres gjennom populærmusikk. Ann Werner tar også her opp hva som styrer tenåringsjenters musikksmak. Anna Gavanas diskuterer ulike sider ved DJ-ing, blant annet hvordan det tas for gitt som en maskulin praksis. Hillevi Ganetz studerer talentkonkurransen Fame Factory i kjønnsperspektiv og viser blant annet hvordan media lager oppslag av mannlige deltageres opptreden som bryter med en tradisjonelt forventet maskulin adferd. Hasse Huss problematiserer hvordan musikkjangre ofte graderes etter et hierarkisk mønster som også ofte er knyttet til kjønn. Alle disse analysene inneholder aspekter som er relevante når populærmusikk trekkes inn i skolens aktiviteter. Innsiktene fra disse analysene kan derfor supplere mine egne analyser.

### 1.2.3 Studier innenfor musikkterapi og musikkpsykologi

I boken *Musikk og identitet* (Ruud, 1997) beveger Even Ruud seg fra de antropologiske perspektivene på folks musikkbruk som symbolarbeid innenfor kulturelle koder til psykologiske perspektiver på musikk som minnearbeid og identitetsmarkører. Han er også inne på kjønnsaspekter ved musikkbruk som identitetsmarkør, særlig blant ungdom. Ruud bidrar med innsikter analysene av materialet i denne studien kan støtte seg til. Når elever i min studie sier noe om hvilken musikk de liker, kan man se at de samtidig prøver å si noe om hvem de er og hva de ønsker å framstå som. Denne studien vil kunne bidra med empiriske eksempler på det Ruud reflekterer over i forholdet mellom musikk og identitet. Samtidig vil denne studien utvide perspektivet med flere teoretiske innsikter, særlig fra kjønnssteori.

I boken *Music in Everyday Life* skriver Tia DeNora om hva musikken tilbyr oss av muligheter (*affordances*) til å handle i verden (*agency*). Hun reflekterer blant annet

---

<sup>10</sup> Begrepet interseksjonalitet ble introdusert av den amerikanske jusprofessoren Kimberle Crenshaw, i essayet «Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Colour» (Crenshaw, 1991). Begrepet setter søkelys på hvordan ulike maktforhold påvirker og skaper hverandre. For eksempel sees kjønn, klasse og etnisitet ikke som isolerte og stabile kategorier, men som faktorer som virker sammen.

rundt musikk som en selvteknologi. Hun har også funnet at menn og kvinner i mange sammenhenger bruker musikkens muligheter på svært ulike måter (DeNora, 2003, [2000] 2005). Dette er relevante perspektiver for musikkbruken blant ungdomsskoleelevene i studien jeg har foretatt. DeNoras teoretiske innsikter er noe jeg benytter meg av i analysene av datamaterialet fra ungdomsskolens musikkundervisning. Jeg vil derfor utype dem noe mer i kapittel 2.

Antologien *Musical Identities* (MacDonald, Hargreaves, & Miell, 2002) tar for seg ulike tema knyttet til musikk og identitet. I denne boken skriver også Dibben om musikk knyttet til kjønnsidentitet, hvor hun presenterer ulike oppfatninger av hvordan kjønnsidentitet utvikles og hun viser til forskning på sammenhenger mellom musikkbruk, musikkutøvelse og kjønn. Til sist etterlyser hun mer forskning, og da særlig en mer kjønnsbevisst forskning som ikke bare finner kjønnsforskjeller i sine resultater, men studerer kjønnsiscenesettelser og kjønnskonstruksjoner gjennom musikk (Dibben, 2002). Min avhandling vil være et svar på denne etterlysningen.

#### **1.2.4 Kjønnsperspektiver i musikkpedagogiske studier**

Lucy Greens studie av kjønnsmønstre i musikkundervisningen i engelsk ungdomsskole (Green, 1997) er basert på intervju med elever og musikk lærere. Studien viser hvordan patriarkalske kjønnsrollemønstre reproduseres i musikklasserommet ut fra hvordan elever og deres musikk lærere snakker om kjønn og musikk. I Greens studie bekrefter jentenes musikalske praksis en patriarkalsk forståelse av femininitet. Hennes analytiske rammeverk har en diskursanalytisk forankring, inspirert av Foucault, og analysene er orientert mot hva som betraktes som feminint og hva som ikke gjør det når det gjelder musisering. Utgangspunktet hennes er at handlingsrommet er mye mindre for jenter enn for gutter når det gjelder musikalsk utøvelse. Selv om det er mest kvinnelige musikk lærere i studien, og musikkfaget ofte blir betegnet som et feminisert fag,<sup>11</sup> viser Greens resultater at musikk lærerne har en tendens til å favorisere guttene. Undervisningen tilpasses guttene og det stilles mindre krav til dem. Greens studie har gitt mange viktige innspill som jeg drar nytte av i denne avhandlingen, til tross for at

---

<sup>11</sup> Dette er særlig problematisert i kanadiske og amerikanske studier (for eksempel Koza 1994 og Morton 1995).

musikkfaget i norsk skole i dag er ganske annerledes enn den musikkundervisningen elevene og lærerne i Greens studie var en del av.

I avhandling *Växa upp med musik: Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden* (Bergman, 2009) følger Åsa Bergman en svensk ungdomsskoleklasse og studerer hvordan elevers musikkbruk i skolen og på fritiden griper inn i hverandre. Hun finner at det elevene gjør i skolens musikkundervisning er basert på kunnskaper de har ervervet seg gjennom læringssituasjoner utenfor skolen. Noe av grunnen til at dette skjer er måten musikkundervisningen er organisert på. Uformelle læringsstrategier fra populærmusikkfeltet tas i bruk og innebærer at elevene styrer mye av musikkaktiviteten i klasserommet selv. Bergman finner at kjønn har stor betydning for skoleelevenes bruk av musikk. En effekt av måten musikkundervisningen er organisert på, er at de elevene som har erfaring fra å spille i rockeband har en tendens til å dominere timene. Å mestre instrumentene og oppgavene er ikke bare et spørsmål om å ha de «rette» tekniske ferdighetene. Det handler også om «å gjøre maskulinitet» på en hegemonisk måte, skriver hun, og mener at dette er et kjønnsproblem som krever nærmere undersøkelser.

Claes Ericsson og Monica Lindgren problematiserer i studien *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning* (Ericsson & Lindgren, 2010) dikotomien skoleestetikk og markedsestetikk. Studien har i utgangspunktet ikke fokus på kjønn, men finner i motsetning til Bergman (2009) at den maskuliniseringen som konstrueres gjennom rockeband i populærmusikkfeltet ikke får utslag i klasserommet. Dette mener de skyldes skolens tradisjonelle undervisningsformer og oppgavekultur. Studien viser at i den grad elever konstruerer stereotype kjønnsfigurasjoner gjennom musikkaktiviteter er det snakk om elever som ikke behersker de musikalske ferdighetene oppgaven krever, og dermed tyr til kjønnsstereotyper.

Gro Anita Kamsvågs avhandling *Tredje time tirsdag: Musikk. En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen* (Kamsvåg, 2011) er en etnografisk studie av en skoleklasses sosiale organisering når

elevene jobber med selvvalgte musikkaktiviteter. Ved hjelp av Fredrik Barths prosessanalyse finner hun at de unge konstruerer mening underveis i arbeidsprosessene. De kan jobbe eksperimenterende og utforskende, men ikke fri og løsrevet fra sin samfunnsmessige kontekst. Kjønn er i så måte en framtrедende og betydningsfull posisjon i elevenes sosiale interaksjon når de jobber med musikkaktiviteter i skolen. Elevene bruker musikkuttrykk som markerer kjønnsstilhorighet og gir sosial status og aksept. Kamsvåg skriver at hun håper funnene kan starte nye diskusjoner om ungdom, musikk og musikkundervisning. Min studie tar konsekvensen av Kamsvåg sine funn ved å se nærmere på hvordan kjønn konstrueres gjennom ungdomsskoleelevers musisering.

De tre sistnevnte studiene ligger tett på hverandre i design, nedslagsfelt og problemområde. Sammen kan de belyse noe av kompleksiteten i hvordan kjønn ageres gjennom de sosiale mekanismene som utspiller seg når ungdomsskoleelever musiserer innenfor skoleinstitusjonen. I motsetning til disse studiene, hvor kjønn er et viktig funn, vil min studie bidra med å ha kjønn som utgangspunkt for problemstillingen.

Carina Borgström Källéns avhandling *När musiken står på spel: En genusanalys av gymnasieelevers musikaliska handlingsutrymme* (Borgström Källén, 2011) ligger også nært opp til min avhandling, både når det gjelder tid og tematikk, men konteksten er noe forskjellig. I motsetning til min studie som ser på tenåringers musisering i det obligatoriske musikkfaget i norsk ungdomsskole, har Borgström Källén studert frivillig valgt musikkopplæring i videregående skole. Selv om begge studiene viser fram kjønnsmønstre og kjønnskonstruksjoner innenfor et sosialkonstruksjonistisk vitenskapsteoretisk paradigme, er de teoretiske perspektivene og begrepsbruken noe forskjellige. Det er imidlertid høyst relevant å sammenligne funnene i Källéns studie med det jeg finner i min studie.

Også Joseph Abramo har i likhet med Borgström Källén studert musikkelever i videregående skole i kjønnsperspektiv. I avhandlingen *Popular Music and Gender in the Classroom* (Abramo, 2009) spør han hvordan kjønn har innflytelse på det som



skjer i populærmusikk klasserommet gjennom casestudium av fem kjønnsdelte og kjønnsblandede ensemblegrupper (rockeband). Datamaterialet består av observasjon av øving, opptak og nedtegnelser av deltageres komposisjoner og intervju som gir deltageres perspektiv på musikkproduksjon, kjønn og populærkultur.

Performativitetsbegrepet er brukt som analytisk redskap for å tolke hvordan deltagerne konstruerer kjønn gjennom musikalsk produksjon og resepsjon. Abramo finner at guttene og jentene øver og komponerer forskjellig. Disse forskjellene er relevante å drøfte opp imot funnene i min studie, til tross for at elevsammensetningen i Abramos studie er annerledes med hensyn til alder og interesse for musikk enn i min studie.

Cecilia Björck skriver i sin avhandling *Claiming space: Discourses on Gender, Popular Music and Social Change* (Björck, 2011a) om hvordan musikkpedagoger og utøvere konstruerer kjønn og trekker på kjønnsdiskurser fra populærmusikkfeltet, men også fra feministisk aktivisme og teori når de snakker om det å utøve populærmusikk som kvinner i et mannsdominert og maskulinisert felt. Studien avdekker diskurser preget av rommetaforer for å beskrive subjektposisjonene aktørene i feltet opplever å ha. De snakker for eksempel om å ta plass, å innta et nytt territorium, å kjempe for å bli hørt og finne et eget rom. Dette forteller noe om hvordan aktørene posisjonerer og konstruerer seg som kvinnelige artister i populærmusikkfeltet. Det sier kanskje også noe om hva som skal til for å lykkes som kvinnelig utøver i denne bransjen. Studien bidrar med nyttige innsikter om kjønnsaspekter ved utøvelse av populærmusikk som også vil være relevant for klasserommet i ungdomsskolen.

I forskningsoversikten *Musikk og kjønn: Status i felt og forskning* etterlyses kjønnsforskning innenfor norsk musikkpedagogisk virksomhet rettet mot barn og unge. Dette hevdes å være et underbelyst forskningsemne på alle nivå, både i barnehage, grunnskole, videregående skole og kulturskole. Også bruken og effekten av Den kulturelle skolesekken etterlyses undersøkt med henblikk på kjønn (Lorentzen & Stavrum, 2007). Med tanke på de forskningsmessig underbelyste områdene rapporten henviser til, har studien jeg har gjennomført både vært legitim, aktuell og høyst relevant. Avhandlingen ble også påbegynt året etter at rapporten forelå, blant annet

som et tilsvarende svar på rapportens etterlysninger av mer kjønnsforskning i det musikkpedagogiske feltet.

### 1.2.5 Andre relevante musikkpedagogiske studier

Thorolf Krüger skriver i sin avhandling *Teacher Practice, Pedagogical Discourse and Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work* (Krüger, 1998) om hvordan pedagogiske og musikalske diskurser gir seg utslag i lærerpraksis, og hvordan dette er med på å forme musikkundervisningen i grunnskolen. Krüger identifiserer framtrepende diskurser hos to musikklærere, og viser hvordan diskursene frambringer didaktiske strategier som bidrar til å forme undervisningen deres. Han viser slik at diskursive praksiser i stor grad handler om makt og kunnskap, fordi ulike diskurser gir ulike mulighetsbetingelser for elevenes musikalske handlinger, og dermed for deres musikalske læring. Denne måten å tenke om og analysere musikkundervisning i skolen på har hatt stor innvirkning på analysene i foreliggende studie.

En tilsvarende tenkning finner man i Monika Nerlands avhandling *Instrumentalundervisningen som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* (Nerland, 2003). Hun undersøker hvordan hovedinstrumentundervisningen ved Norges musikkhøgskole konstitueres som en kulturell praksis. Hun undersøker også hvilke implikasjoner dette kan ha for studentenes læringsmuligheter. Gjennom casestudier av undervisningspraksisen til tre lærere viser hun hvordan diskursive praksiser virker konstituerende på subjektposisjoner, fagkunnskaper, undervisningsstrategier og dermed også på hvilke muligheter studentene tilbys for erfaring og læring. Selv om musikkundervisningen jeg har studert befinner seg på et annet nivå i utdanningsløpet, er det mange av de samme mekanismene som virker. Å studere slike mekanismer med ett spesielt aspekt for øyet, nemlig kjønn, vil være et underbelyst bidrag til den musikkpedagogiske forskningen i Norge.

Tiri Bergesen Schei skriver i sin avhandling *Vokal identitet: En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* (Schei, 2007) om en popsanger, en jazzsanger og en klassisk sanger som har tatt høyere musikkutdanning og arbeider

som profesjonelle utøvere. Sangernes utsagn om å bli sangere og om å være sangere er analysert med fokus på vokale krav og standarder sangerne forholder seg til, og hvordan disse kravene henger sammen med sangernes identitetsdanning. Gjennom Foucaults begreper om *governmentality* og selvteknologi viser Schei hvordan utdanningsinstitusjonene virker konstruerende for det enkelte individet som har vært student der. Ikke minst gjelder dette de kulturelle normene og kravene som tas for gitt i institusjonene. Scheis beskrivelse av hvordan individet nesten umerkelig formes og styres av det institusjonelle har blitt viktig for min studie. Mens Schei på mange måter studerer en form for profesjonsidentitet, har jeg brukt perspektivet til å se på hvordan elever formes som kjønn. Scheis perspektiv er imidlertid også interessant i forhold til å analysere musikk lærers posisjon som betingende agent for elevenes muligheter for kjønnsperformativitet. Dette er et perspektiv som har blitt relevant i min studie.

Catharina Christophersen har i sin avhandling *Rytmask musikkundervisning som estetisk praksis* (Christophersen, 2009) undersøkt hvordan rytmisk musikkundervisning konstitueres som estetisk praksis, ved å se på hvilke estetiske verdier som kommer til uttrykk, og hvordan disse verdiene konstitueres som selvfølgelige. Et sentralt poeng er hvordan de estetiske verdiene kroppsliggjøres i den enkelte deltager. Undersøkelsen er utformet som en casestudie av en musikk lærers undervisningspraksis ved et rytmisk musikkonservatorium. Den teoretiske overbygningen er en kombinasjon av Bourdieus sosiale praksisteori, Deweys pragmatisme og Merleau-Pontys kroppsfenomenologi. Christophersens kritiske blikk på hvordan en spesifikk musikalsk praksis konstitueres som en estetisk praksis gjennom hva som betraktes som riktig og galt, godt og dårlig, autentisk og inautentisk og så videre bidrar med perspektiver på hvordan også skolens musikkundervisning konstitueres som en estetisk praksis som kanskje uten å være klar over det fremmer visse estetiske verdier framfor andre. Christophersens konklusjon om at den rytmiske undervisningen hun har studert ikke bare er en opplæring i musikk, men også en praksis som former mennesker (s.190) er en innsikt som følges opp i studien jeg har gjort.

Disse fire studiene bidrar med relevante perspektiver på musikkundervisning som institusjonelle og diskursive praksiser med en rekke usagte, men tilsynelatende naturlige og selvfølgelige normer som er betingende for den undervisningen er rettet mot. Dette er svært relevante perspektiver for min avhandling.

### 1.2.6 Klasseromsstudier med kjønnsperspektiv

I forbindelse med implementeringen av likestillingspolitiske prinsipper i læreplaner for norsk grunnskole på 1970-, 1980- og 1990-tallet er det foretatt en rekke klasseromsstudier som ser på elever og læreres holdninger og handlinger i kjønnsperspektiv. Det blir for omfattende, og heller ikke hensiktsmessig å skulle gi en oversikt over hele dette forskningsfeltet. Jeg vil imidlertid referere noe av Harriet Bjerrum Nielsens analyse av denne forskningen. Hun mener å finne tre kategorier forklaringsmodeller for kjønnsforskjeller i klasserommet. Den første kategorien forklarer kjønnsforskjellene ut ifra *kjønnsmakten* i klasserommet, som innebærer hvordan sosiale strukturer reproduseres gjennom at jenter og gutter tilpasser seg motstandsløst lærernes og foreldrenes normer og forventninger. Forholdet mellom jenter og gutter ses som en direkte avspeiling av forholdet mellom voksne menn og kvinner. Den andre forklaringsmodellen tar utgangspunkt i *kjønnsidentiteten* hos elevene, og viser at kjønns sosiale reproduksjon er mer innfløkt enn det rolle- og maktteorier antar. Beskrivelsene har også blitt kritisert for å gi et for stereotypet bilde av gutter og jenter og tenderer til å overdrive kjønn og se bort fra andre viktige forskjeller. Den tredje kategorien forklarer forskjeller mellom elevene ut ifra *kjønnskonstruksjoner* i språk og samhandling. Kulturens forståelser av kjønn begrenser og former de posisjoner som finnes for både jenter og gutter. Dette perspektivet får fram at begrepet kjønn er mangfoldig, og at det hele tiden er avhengig av å bli utformet på nytt. Grovt sett har disse tre forklaringsmodellene dominert hvert sitt tiår fra 1970- til 1990-tallet, men opptrer også i noen grad på tvers av dem. De trenger ikke nødvendigvis utelukke hverandre, men har fått ulik betoning i de ulike periodene, hevder Nielsen (Nielsen, 2000a).

Nielsen har selv vært en sentral bidragsyter i dette forskningsfeltet. Blant annet sammen med Monica Rudberg har hun i en årrekke utgitt bøker om gutter og jenters kjønnsidentitet og samhandling, særlig med skolen som nedslagsfelt. På 1980-tallet fant de et mønster med dominerende gutter og stille og snille jenter i klasserommet, noe også andre studier fra samme periode bekreftet (Nielsen & Rudberg, 1989).<sup>12</sup> På 1990-tallet fant de at kjønnsmonstrene var i endring. Flere jenter var bråket og frekke. Flinke og ambisiøse jentene tok også mer plass i klasserommet (Nielsen & Rudberg, 1994).<sup>13</sup> Kjennskap til denne forskningen har vært viktig når jeg har analysert de empiriske dataene fra min egen studie.

En nyere studie av Harriet Bjerrum Nielsen, som det særlig trekkes veksler på i denne avhandlingen er boken *Skoletid* (Nielsen, 2009). Boken er en longitudinell studie av en skoleklasse hun har fulgt gjennom hele grunnskoleløpet. Gjennom en slik langvarig nærstudie får hun beskrevet enkeltindividers endringsprosesser og undersøkt mekanismer i de sosiale relasjonene over tid. Den delen av boken som beskriver elevene i ungdomsskolen er særlig relevant for min avhandling. Her finner hun stor kompleksitet i hvordan kjønn ageres i klassen og på skolen. Enkeltindividene forandrer seg med alderen og ulike sosiale og psykologiske aspekter påvirker deres måter å agere kjønn på i ulike retninger. En stereotyp kjønnsagering kan ha en kompleks årsakssammenheng som blir forsøkt ivarettatt i analysene. Denne studien er en nyttig referanse å se mine egne funn opp imot og diskutere.

Avhandlingen til Anne-Lise Arnesen *Ulikhet og marginalisering, med referanse til kjønn og sosial bakgrunn: En etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen* (Arnesen, 2002) lanserer viktige innsikter om hvordan lærere snakker om elevene. Ved hjelp av diskursanalyse viser hun hvordan posisjoner, alder, kjønn, klasse, etnisitet og erfaringer og elevers forutsetninger oppfattes og veves inn i ulike aktørers definisjoner av hva som er «normalt» og «avvikende». Hun er særlig opptatt av hvordan dette kan bidra til å marginalisere enkelte grupper elever og være til hinder for mer grunnleggende endringer av «den vanlige skolen» slik at den blir tilpasset et større

<sup>12</sup> Se litteraturen det henvises til i *Handbok i likestillingsarbeid i skolen* (Arnesen & Fjesme, 1991).

<sup>13</sup> For flere studier fra denne perioden se (Knudsen, 2005).

mangfold. Dette er en omfattende og viktig studie av nyere dato som gir innsikter om norsk ungdomsskole.

I 2010 hadde tidsskriftet som utgis ved Center for ungdomsforskning ved Aarhus Universitet et eget temanummer kalt *Unge, køn og uddannelse*. Artiklene i dette nummeret gir et samtidig bilde av hvordan kjønn konstrueres gjennom skandinaviske ungdommers skolegang (Sørensen, 2010). Dette er aktuelle og viktige funn å relatere min egen studie til. En artikkel som særlig er relevant for mine funn er Helene Toverud Godøs tekst «Åpen forhandling eller stille motstand?» (Godø, 2010). Godø kommer med viktige og nyttige innsikter om hvordan kjønn ageres og forhandles i norske klasserom når elevens etniske opprinnelse ikke er norsk. Dette er relevant i møte med noen av informantene og funnene i min studie.

Gjennom denne presentasjonen av tidligere forskning ønsker jeg å synliggjøre det forskningsfeltet jeg skriver meg inn i. Dette betyr ikke nødvendigvis at jeg gjør bruk av alle studiene i min egen avhandling. Flere av dem blir imidlertid brukt i analyser og drøftinger av funnene for denne studien.

## 1.3 Forskningsfelt og forskningsdesign

### 1.3.1 Ungdomsskolens musikkundervisning

Som Lorentzen og Stavrum har poengtert (Lorentzen & Stavrum, 2007) er kjønnsperspektiver på musikkopplæring og musikkformidling for barn og unge i Norge underbelyst som forskningsemne i musikkpedagogisk sammenheng. Det betyr at musikkopplæringen på alle nivå, både i barnehage, grunnskole, videregående skole, kulturskole og innenfor privat virksomhet vil være aktuelle studieområder. Det sier seg imidlertid selv at det er begrenset hva en enkelt studie kan favne. Jeg har valgt ungdomsskolens musikkundervisning som forskningsfelt og empirisk grunnlag for denne studien. Jeg finner ungdomsskolens musikkundervisning interessant av flere grunner. En av grunnene er den helt spesielle livsfasen 13-15-åringer befinner seg i, på randen av barndom og på vei inn i voksenverdenen. Utforskning av identiteter og søken etter tilhørighet har en helt egen karakter i disse årene, noe de innledende ordene

---

fra Tore Renbergs roman *Kompani Orheim* så godt illustrerer. Å se på måten kjønn forhandles og konstrueres finner jeg derfor spesielt interessant hos denne aldersgruppen.

Skolen er en viktig sosialiseringsarena for ungdommer der relasjoner og selvoppfatning utvikles. Skolehverdagens ulike sider er noe elevene deler og har som en felles referanse. I tillegg eksponeres de for den samme kommersielle massekulturen som er rettet spesielt mot denne aldersgruppen. De tenker, uttrykker seg og handler innenfor et slags felles diskursivt rom: tidens ungdomskultur. Ungdomskultur er imidlertid ikke noe entydig gitt homogent fenomen som kan uttrykkes i entall. Det kan være et komplekst landskap å navigere i, og representerer en rekke ulike uttrykksformer. I ungdomsskolens undervisning er det viktig for den pedagogiske virksomheten å kjenne og ta hensyn til tidens og stedets ungdomskulturelle uttrykk. I musikkundervisningen trekkes ungdomskulturelle musikkuttrykk inn for å gjøre undervisningen mer relevant for elevene. Musikk er kanskje det faget i skolen der elevenes egne ungdomskulturelle uttrykk får størst plass. Nettopp dette møtet mellom ungdomskulturer og skolekultur i musikkundervisningen er noe jeg finner relevant å utforske nærmere, særlig ut ifra et kjønnsperspektiv.

En studie av ungdomsskolens musikkundervisning innebærer også å studere en musikkpedagogisk virksomhet som er obligatorisk og skal favne alle, uansett forkunnskaper i musikk og uansett interesse for musikk. Hvordan vil kjønnskonstruksjoner gjennom musisering slå ut med tanke på slike forskjeller? Studien forsøker å få fram både elever som i utgangspunktet ikke er spesielt interessert i musikk og de som er veldig interessert, i tillegg til elever uten spesielle forkunnskaper innenfor musikk og de som på ulike måter har lært å musisere utfor skolens virksomhet. Hvis studien hovedsakelig skulle dreie seg om elever som i utgangspunktet er spesielt opptatt av og interessert i musikk, hadde det vært mer hensiktsmessig å studere elever i kulturskolen eller i videregående skole med musikk som studieretning. Vi vet imidlertid allerede noe om kjønnsmønstre i instrumentvalg og sjangervalg hos barn og unge som driver med musikkutøvelse (Harrison & O'Neill, 2000; Harrison & O'Neill, 2002; Kjøk, 2008; O'Neill & Boultona, 1996) og om

kjønnsmønstre i ensemblespill i videregående skole (Abramo, 2009; Borgström Källén, 2011). Jeg har derfor vært interessert i å se på elevens kjønnskonstruksjoner gjennom musikk på tvers av elevenes varierende interesser for musikk.

Det er heller ikke uvesentlig at jeg selv kjenner ungdomsskolens musikkundervisning fra egen lærervirksomhet. Når jeg begynte på doktorgraden kom jeg direkte fra en stilling som kontaktlærer og musikk lærer i ungdomsskolen, og prosjektbeskrivelsen jeg søkte doktorgradsstipend med ble skrevet midt i dette arbeidet. Jeg kunne bokstavelig talt ta pulsen på aktuelle problemstillinger i feltet. Det er imidlertid ikke helt uproblematisk å skulle komme tilbake til eget praksisfelt som forsker. Dette er noe jeg vil problematisere og diskutere nærmere i forbindelse med de metodiske og analytiske grepene som tas i bruk i studien. I denne omgang vil jeg framheve betydningen av å kjenne feltet innenfra som et argument for å forske på det. Det innebærer å ha en kulturell kompetanse som kan tilføre analysene aspekter som en forsker utenifra vanskelig vil kunne få med. I diskursanalytisk sammenheng er slik kompetanse helt nødvendig. Det er nærmest et grunnpremiss for å kunne se sammenhenger mellom enkeltutsagn og diskursene de benevner (Neumann, 2001).<sup>14</sup>

Til sist kan det også nevnes at en studie av det som skjer i ungdomsskolen kan bidra til viktig kunnskap for musikk lærerutdanningene spesielt og lærerutdanningene generelt. Det er et stort behov for studier som kan bidra til relevant forskningsbasert undervisning i den nye grunnskolelærerutdanningen

### **1.3.2 Empirisk utvalg og forskningsdesign**

For å få et datamateriale med meningsfull informasjon om kjønnskonstruksjoner i elevers musisering i norsk ungdomsskole har jeg oppsøkt musikkundervisningspraksiser som kan gi meg dette. Empiriske data er generert ved hjelp av observasjon og samtaler med observerte aktører i feltet. Observasjonene og samtalene har foregått ved to urbane ungdomsskoler i samme by. Jeg har gitt skolene de fiktive navnene Dalen skole og Bakken skole. Fire musikk lærere, som jeg har valgt å kalle Hilde,

---

<sup>14</sup> Forholdet mellom utsagn og diskurs vil bli nærmere forklart i kapittel 2 og 3.



Kjell, Bente og Harald har åpnet opp undervisningspraksisene sine for at jeg kunne observere elevenes musisering. Musikk lærerne har også latt seg intervju.

I tillegg til de individuelle intervjuene med lærerne og observasjonene i musikkundervisningen, har jeg samlet data fra elevene gjennom gruppeintervju og individuelle intervju. Observasjonene har foregått blant til sammen ca. 200 elever. Blant disse har 32 elever deltatt i intervju; 18 jenter og 14 gutter. 14 elever har jeg fulgt tettere på enn de andre, både gjennom observasjon og individuelle intervju. Disse har jeg gitt de fiktive navnene Lise, Benedikte, Andrine, Laila, Vilde, Kristian, Juni, Fredrik, David, Eirik, Marcus, Dani, Sara og Raja. Også skriftlige kilder som læreplaner og andre plandokumenter, læremateriell og sangrepertoar inngår som supplerende data.<sup>15</sup>

Jeg har fulgt fire undervisningsopplegg, ett hos hver av de fire musikk lærerne, og studert dem som diskursive praksiser.<sup>16</sup> I den ene praksisen er Hilde musikk lærer. Jeg har observert forberedelse til og gjennomføring av en klassekonsert der elevene i stor grad har fått velge repertoar og uttrykksmåter selv. I Kjells undervisning har jeg observert grunnleggende opplæring på bandinstrumentene gitar, trommer og keyboard. I undervisningsopplegget jeg observerte hos Bente skulle elevene lære om rytmikk gjennom rap, dans og komp på bandinstrumenter innenfor hiphop-musikk. Det fjerde opplegget jeg har fulgt er en tverrfaglig scenisk oppsetning som Harald har hatt hovedansvaret for. Oppsetningen er et resultat av lærere og elevers musikalske og dramatiske ideer som de i fellesskap har sydd sammen til en forestilling. Disse fire undervisningsopplegg som jeg har studert som diskursive praksiser danner utgangspunkt for studiens forskningsdesign.

Gjennom det diskursive perspektivet som er valgt for studien ønsker jeg å løsrive meg fra metodiske merkelapper som for eksempel casestudium og etnografisk feltarbeid, selv om designet er inspirert av begge disse metodene. Jeg vil snarere la

---

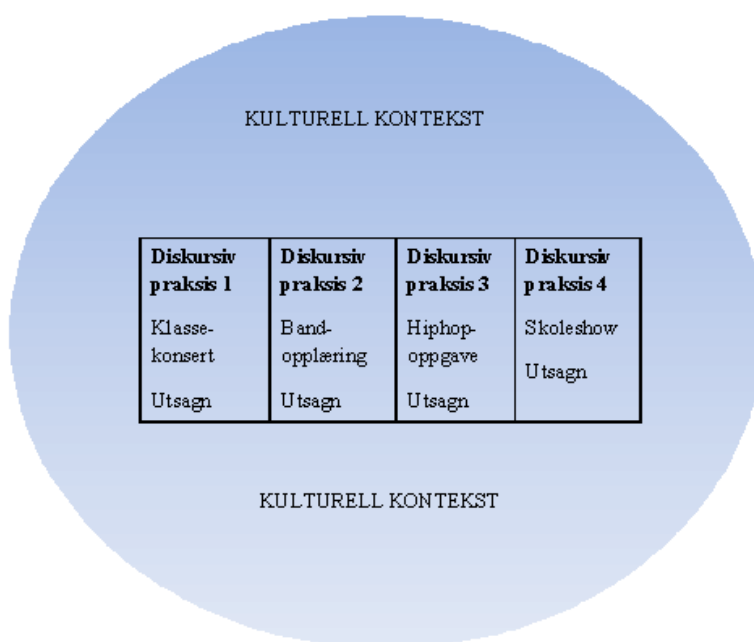
<sup>15</sup> I tillegg til læreplaner analyseres handlingsplaner og strategiske planer for likestilling. Også sangrepertoar, utdrag fra lærebøker og lokale læreplaner trekkes inn i analysene. For en nærmere redegjørelse av det metodiske se kapittel 3.

<sup>16</sup> Det vil for eksempel si at man studerer normer og tankesett som styrer praksisen og setter vilkår for hva som kan skje. Dette vil bli utdypet i kapittel 2.2.

forskningsspørsmålene og empiriens egenart få styre forskningsdesignet (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Selv om jeg studerer konkrete praksiser som involverer en rekke enkeltindivider, er det diskursene om kjønn og musikk som er studiens objekt, og ikke individene.

Individenes utsagn vil derfor ikke tolkes som uavhengige og suverene, talende subjekters eiendom. Utsagnene vil heller ikke forstås som en slags speiling av individets indre, eller verden «der ute». Individets språk og handlinger sees snarere som fragmenter hvor mening springer ut av mikrososiale forhandlinger innebygd i større sosiale og kulturelle mønstre (Gergen, 1994).



Figur 1. Studiens design

Hensikten med nærstudiene er å knytte eksemplene jeg bruker til de større språk- og tankemønstrene som sirkulerer i den kulturelle konteksten hvor utsagnene (både i form av tale og handling) blir produsert. Med andre ord studerer jeg mikrokulturer i kulturen og hvordan disse nivåene griper inn i hverandre. Dette dreier seg om eksemplets makt

---

(Flyvbjerg, 1993, 2011). Gjennom konkrete eksempler mener jeg å kunne si noe om større kulturelle strukturer.<sup>17</sup>

## 1.4 Studiens formål

Som jeg har påpekt, vet vi at 13-15-åringer går igjennom viktige identitetsprosesser, der forståelsen av seg selv som kjønn er en sentral dimensjon. Vi vet også at musikk er en viktig markør ungdom bruker i disse prosessene. Med tanke på at ungdommers egne musikkpreferanser trekkes inn i musikkundervisningen i skolen, blir musikk læreres bevissthet om forholdet mellom musikk, kjønn og identitet hos de unge viktig. Hensikten med å studere kjønnskonstruksjoner i musikkundervisningen er derfor å rette søkelyset mot sammenhenger mellom kjønnsfigurasjonene som assosieres med den musikken som trekkes inn i klasserommet og elevenes kjønnsperformativitet gjennom musisering i musikkundervisningen.

Kjønnskonstruksjoners innvirkning på skolens musikkundervisning er et tema jeg tror de færreste musikk lærere reflekterer over i sitt daglige virke. Å studere og stille spørsmål ved hverdagslige selvfølgeligheter, kan generere nye perspektiver og større bevissthet. Å studere kjønnskonstruksjoner i ungdomsskolens musikkundervisning kan fortelle noe om hvilke mulighetsbetingelser elevene har til å agere kjønn gjennom musikk. Det er et mål at studiens funn kan bidra til større bevissthet om hvordan elevers mulighetsbetingelser kan fremmes og svekkes gjennom hvordan musikkundervisningen organiseres. Jeg håper avhandlingen kan løfte fram innsikter som både musikk lærere, musikk lærerstudenter og de som utdanner musikkpedagoger kan dra nytte av å trekke inn i sine refleksjoner om musikkpedagogisk virksomheter.

## 1.5 Avhandlingens oppbygning

I dette innledende kapitlet har jeg ønsket å avgrense avhandlingens tema, problemstillinger, forskningsfelt og forskningsdesign. Videre har jeg formulert studiens formål og plassert studien i forhold til tidligere forskning.

---

<sup>17</sup> Jeg skriver mer om forskningsdesignet i kapittel 3.6.

I kapittel 2 gjør jeg nærmere rede for studiens teoretiske perspektiver. Som nevnt er det først og fremst Michel Foucaults teori om diskurs, makt og kunnskap, samt Judith Butlers teori om kjønnsperformativitet som blir brukt for å analysere det empiriske materialet. I tillegg trekkes noen spesifikke musikk sosiologiske forståelser av musikk inn for å belyse den musikkfaglige delen av det som skjer i elevenes musisering. Her trekker jeg særlig veksler på Christopher Small (Small, 1998) og Tia DeNora (DeNora, [2000] 2005). I kapitlet forklarer jeg hvordan musikkundervisning kan forstås som diskursiv og performativ praksis. Videre gjør jeg rede for hvordan elevers musisering, deres kjønn, kropp, seksualitet og subjektivitet forstås gjennom avhandlingen ut ifra disse teoretiske perspektivene.

I kapittel 3 presenterer og drøfter jeg de metodiske valgene som er tatt, både for å generere et datamateriale og for å behandle det på en adekvat måte. De metodiske innsamlingsteknikkene og det analytiske verktøyet blir nærmere utdypet i dette kapitlet. Dessuten blir flere metodologiske overveielser drøftet, for eksempel hvordan teori og metode henger sammen og er kompatible med det overordnede vitenskapsteoretiske paradigmet. Her inngår også refleksjoner over egen forskerposisjon, etiske overveielser i møte med feltet og forholdet mellom det emiske og det etiske perspektivet på empirien.<sup>18</sup>

Kapittel 4, 5 og 6 inneholder presentasjoner og analyser av datamaterialet. Kapittel 4 har jeg kalt *Musikkundervisningens diskursive rom*. Dette kan betraktes som et bakgrunnskapittel for de to neste kapitlene. Med det diskursive rommet mener jeg det som danner vilkårene og mulighetsbetingelsene for hva elevene kan gjøre gjennom musiseringen jeg har studert, og hva de kan tenke og si om den. Disse mulighetsbetingelsene omfatter en rekke anordninger, for eksempel målformuleringene for musikkfaget i læreplanen, de fysiske omgivelsene med sine romløsninger, musikktimenes plassering på timeplanen, tilgjengelige instrumenter og annet materielt utstyr. Læreren med sin kompetanse og tilrettelegging av undervisningen har også stor betydning for hva som blir muliggjort, og skolekulturen

---

<sup>18</sup> Dette dreier seg om forholdet mellom deltagerne i studien sitt perspektiv og forskeren sitt perspektiv, og vil bli nærmere utdypet i kapittel 3.

som sådan. Jeg tenker også at dominerende skoledebatter og trender i populærkulturen vil ha betydning for det som skjer i klasserommet. I denne studien vil også kjønnsdebatter og rådende tanker om likestilling være relevant. Denne presentasjonen og til dels analysen danner således et bakteppe for kapittel 5 og 6 som i langt større grad handler om elevene, og er bygget opp rundt observerte situasjoner der elevene musiserer.

Kapittel 5 har fått tittelen *Musikkundervisningens hegemoni: Pop, rock og bandinstrumenter* og viser hvordan rock framstår som den hegemoniske sjangeren når læreren skal velge repertoar, mens det i stor grad oppstår et kjønnskille i sjangervalg når elevene selv får velge sanger å spille. Elevenes tilnærming til gitar, keyboard og trommer viser også kjønnsforskjeller. Likevel er det langt mindre kjønnsforskjeller å spore i elevenes musisering når læreren har bestemt at alle elevene skal lære å spille trommer, gitar og keyboard enn det jeg finner når elevene har fått velge musikkaktiviteter og uttrykk selv. Jo mer elever får bestemme selv, jo mer kjønnsstereotyp blir musiseringen deres. Derfor problematiserer kapitlet elevenes valgfrihet og medborgerskap gjennom Foucaults begreper om *panoptikon*, *biomakt* og *governmentalitet*. Episoder fra tre av de fire undervisningspraksisene jeg har studert blir gjort til gjenstand for analyse i dette kapitlet. I tillegg trekkes det inn utsagn både fra elev- og lærerintervju i tillegg til formuleringer både fra nasjonal og lokal læreplan.

Kapittel 6 har fått tittelen *Når hiphop<sup>19</sup> møter klasserommet*. Her problematiseres spenningsfeltet mellom hiphop som ett diskursivt rom og musikkundervisningen som et annet diskursivt rom. Gjennom ulike episoder fra observasjonsmaterialet der hiphop blir brukt, vises elevenes forhandlinger mellom de ulike kjønnsdiskursene i de to diskursive rommene som i noen tilfeller ender i reproduksjon av stereotype kjønnsfigurasjoner fra hiphop, i andre tilfeller i en reorganisering som kan skape det Butler kaller «kjetterske imitasjoner» av det som oppfattes som ideelle kjønnsfigurasjoner i henhold til heteronormative og stereotype kjønnsframstillinger i hiphop. Det ene undervisningsopplegget der en hiphop-oppgave dannet utgangspunkt

<sup>19</sup> Jeg har valgt denne skrivemåten fordi den brukes i andre nordiske studier (Krogh & Pedersen, 2008; Sandberg, 2008; Söderman, 2007). I amerikanske studier veksles det noe mellom skrivemåtene *hip-hop* og *hip hop*.

---

for å jobbe med rytmikk er viet størst plass i dette kapitlet. Dette opplegget omfatter en oppgave fra læreboken som også blir analysert. I tillegg trekkes hiphop-aktiviteter fra to av de andre undervisningsoppleggene inn og blir analysert. Analysene viser at det ligger et pedagogisk potensial i bruken av hiphop som ikke utnyttes fullt ut.

I kapittel 7 oppsummerer jeg de viktigste funnene og diskuterer dem i lys av det siste forskningsspørsmålet: *Hvilke implikasjoner kan funnene ha for kunnskapsproduksjonen i musikkfaget i ungdomsskolen?* Det dreier seg altså om hvilke prinsipielle musikkpedagogiske spørsmål som kan reises i kjølvannet av studien. Jeg drøfter først om musikkfaget bidrar til en kjønnet estetisk danning. Videre diskuterer jeg hvilke implikasjoner større bruk av uformelle læringsstrategier fra populærmusikkfeltet i skolens musikkundervisning kan ha for kjønns mønstrene i elevenes musisering. I denne sammenhengen stiller jeg også spørsmål ved hva elevers medbestemmelse egentlig innebærer. Hva styrer valgene deres? Til sist drøfter jeg hiphopens pedagogiske utfordringer og potensiale i skolesammenheng. Dette siste kapitlet, og dermed også avhandlingen, avsluttes med noen forslag til videre forskning i kjølvannet av denne studien.

## 2. Teoretiske perspektiver

We are rarely conscious of the air we breathe, or of the act of breathing. Nevertheless, they are fundamental to our continued existence. In the same way, gender is the backcloth against which our daily lives are played out. It suffuses our existence so that, like breathing, it becomes invisible to us because of its familiarity (Burr, 1998 s.2).

Å gå inn i en virksomhet for å studere dens kjønnsmønstre, innebærer å sette søkelyset på noe man vanligvis ikke tenker så mye over, men snarere tar for gitt, slik Vivien Burr beskriver kjønn i sitatet over. Til grunn for en studie av handlinger og holdninger som tas for gitt ligger en forståelse om at vi konstruerer forestillinger av verden ved å kategorisere og systematisere forestillingene gjennom språket. Burr kaller dette vitenskapsteoretiske paradigmet for *sosialkonstruksjonisme*.<sup>20</sup> Hun skriver:

Social constructionism cautions us to be ever suspicious of our assumptions about how the world appears to be. This means that the categories with which we as human beings apprehend the world do not necessarily refer to real divisions (Burr, 2003).

I tillegg til å ligge innenfor en sosialkonstruksjonistisk vitenskapsforståelse beveger denne studien seg i det poststrukturalistiske teorilandskapet. Poststrukturalisme er et oppgjør med strukturalisten Ferdinand de Saussures forståelse av språket som et avgrenset system av binære tegn. Dette oppgjøret blir også kalt den lingvistiske vendingen.<sup>21</sup> Michel Foucaults diskursteori blir regnet som en del av dette oppgjøret. Hans teoretiske rammeverk kan være anvendelig for å skulle analysere det tatt for gitt og de skjulte strukturene som vever sammen en forståelseshorisont og et handlingsrom.

<sup>20</sup> Konstruksjonisme og konstruktivisme brukes ofte om hverandre som betegnelse på dette vitenskapsteoretiske paradigmet som kom etter Popper og Kuhn. I pedagogisk sammenheng blir dette noe forvirrende, fordi man knytter konstruktivisme til visse læringsteorier (for eksempel Piaget og Vygotsky). Jeg forholder meg ikke til læringsteori i denne avhandlingen. For å unngå assosiasjoner til disse, bruker jeg konsekvent termen konstruksjonisme.

<sup>21</sup> Poststrukturalistisk teori er også en videreføring av Saussures språkteori, i den forstand at poststrukturalistene anerkjenner at språksystemet står i et arbitrært forhold til virkeligheten, samtidig som poststrukturalistene representerer et oppgjør med strukturalismens postulat om at språksystemet utgjør en avgrenset totalitet.

Jeg vil anvende hans teori som et perspektiv på musikkundervisning. Å betrakte undervisning som en diskursiv praksis og problematisere musikkundervisningens epistemologi<sup>22</sup> handler om å se nærmere på hvilke diskurser som produserer musikkundervisningen og de vilkår som ligger til grunn for den kunnskapen som muliggjøres.<sup>23</sup> Jeg vil gjøre nærmere rede for dette teorigrunnlaget under punkt 2.1.

Kjønn er et nøkkelbegrep i avhandlingen, og i punkt 2.2 vil jeg presentere noen overordnede perspektiver på kjønnteori generelt. For å forstå elevers konstruksjon av kjønn gjennom musisering vil jeg anvende Judith Butlers teori om kjønnsperformativitet. Dette er en teori som både bygger på og er kompatibel med Foucaults diskursperspektiv.<sup>24</sup> Butler vektlegger kjønn som handling og imitasjon, noe som er svært relevant i møte med musiserende ungdommer. Jeg vil gjøre nærmere rede for denne teorien i punkt 2.3. I punkt 2.4 vil jeg sammenfatte hvordan Foucault og Butlers teorier kan operasjonaliseres på ungdoms musisering i ungdomsskolens musikkundervisning. Teoriene til Foucault og Butler vil også bli satt i sammenheng med musikkpedagogisk tenkning innenfor en sosiologisk retning. Her sees musisering eller det å uttrykke seg gjennom musikk som noe mer enn et estetisk og følelsesmessig uttrykk, eller oppøvelse av tekniske ferdigheter. Musikk og musisering sees i et videre perspektiv som kulturell og sosial samhandling. Denne musikkforståelsen vil også bli utdypet i punkt 2.5.

## 2.1 Foucaults teori om diskurs, makt og kunnskap

### 2.1.1 Michel Foucaults diskursbegrep

Diskursbegrepet brukes på mange ulike måter, avhengig av hvilket teorigrunnlag man velger (Burr, 2003). I denne avhandlingen blir diskursbegrepet definert med utgangspunkt i Michel Foucaults formulering i *The Archeology of Knowledge*.<sup>25</sup>

<sup>22</sup> Termen «musikkundervisningens epistemologi» er hentet fra Thorolf Krüger (Krüger, 2000) og sikter til hvordan visse kunnskaper muliggjøres, andre ikke.

<sup>23</sup> Deler av den teoretiske presentasjonen i dette kapitlet er allerede publisert i artikkelen «Et epistemologisk blikk på kjønn i musikkpedagogikken» (Onsrud, 2011).

<sup>24</sup> Butler bygger også på en rekke andre teorier. Dette vil jeg komme tilbake til under punkt 2.3.

<sup>25</sup> Engelsk oversettelse av originaltittelen *L'Archéologie du savoir* (1969).



«practices that systematically form the object [subject] of which they speak» (Foucault, 1972 s. 54). Diskurser kan med andre ord skape «objekter» og «subjekter», og samtidig konstruere forståelsen av dem. Subjekter og objekter som er gjenstand for forskning desentreres således i analyseprosessen for at man skal få større innsikt i hvordan det har blitt som det har blitt. Dette er en oppfatning av diskurs som har til hensikt å stadig utfordre en *common sense* tenkning og det som tas for gitt. Foucaults diskursbegrep skal heller ikke forstås slik diskursbegrepet vanligvis har blitt forstått i forlengelsen av lingvistikken, som tale, språk og tekst. Foucault drar begrepet i en helt annen retning. Han har primært fokus på diskursens materialitet, og ikke dens meningsinnhold (Schaanning, 1997 s. 180). Det materielle ved diskursen er ikke språket selv, men det som språket setter i scene, skriver Schaanning (Schaanning, 1997 s. 204). Det er måten diskursen manifesterer seg snarere enn hvilken mening den gir Foucault er opptatt av. Diskursbegrepet i denne avhandlingen vil med andre ord benevne hvordan sosiale, kulturelle og historisk situerte praksiser former og styrer våre tanke-, tale og kroppslige handlemåter.

Foucaults diskursteori er del av hans arkeologi, altså hans tidlige fase. Han er interessert i å avdekke reglene for hvilke utsagn som blir akseptert som meningsfulle og sanne i bestemte historiske perioder (Winther Jørgensen & Phillips, 1999 s. 21). Han definerer ikke helt klart rammene for hva en diskurs er, men behandler dem på ulike nivå og ser på effekten av dem, eller på hvordan de virker. I *Diskursens orden* skriver han:

Man kan kort sagt formode at det meget regelmessig i ulike samfunn finnes en slags nivåforskjell diskursene imellom: de diskursene som «sies» i løpet av dagen, i samtaler og som er forbi med selve talehandlingen, og de diskursene som befinner seg ved opprinnelsen til et visst antall nye talehandlinger som gjentar dem, omformer dem eller taler om dem, kort sagt diskurser som uavlatelig og hinsides sine formuleringer *er sagte*, forblir sagte og fremdeles må sies (Foucault, 1999 [1971] s. 15).

Talehandlingen, både det verbale og det kroppslige er utsagnsnivået (*énoncé*) og diskursens minste enhet. Utsagn kan ikke sees som noe avgrenset, men uendelig åpne. Skal man derfor analysere utsagn, må man som forsker konstruere noen regulariteter i den irregulære fordeling av utsagn. Man vil forsøke å finne et slags mønster i

spredningen av utsagn (Andersen, 1999). Slik jeg forstår det jeg leser om og av Foucault, vil enhver praksis alltid være diskursiv.<sup>26</sup> Vi kan ikke handle og erkjenne utenfor diskursene. Vi erkjenner, forstår, handler, tenker og taler diskursivt. I likhet med Donna Haraways teoretisering av *site*-begrepet (Haraway, 1991),<sup>27</sup> vil man alltid betrakte og forstå fra et bestemt ståsted, en bestemt vinkel, en lokalitet, gjennom et sett briller eller med et bestemt blikk. Judith Butler, som blant annet tar utgangspunkt i Foucaults diskurstenkning når hun utformer sin kjønnsteori, slår fast at enhver erfarte situasjon er diskursiv, et spor også tenkningen i denne avhandlingen vil følge.

### 2.1.2 Foucaults makt-kunnskap-begrep

Diskurs-makt-kunnskap er en begrepsstroika hos Foucault som er uløselig knyttet til hverandre. Makt og kunnskap er produktive elementer som er innvevd i diskursene. Gjennom hele sitt forfatterskap beskriver Foucault hvordan kunnskapen vi genererer om oss selv og verden understøtter samfunnets maktstrategier. Mange steder bruker han begrepsparet makt-kunnskap for å vise at kunnskap aldri er en verdinøytral beskrivelse av virkeligheten, men konstituerer og understøtter maktrelasjoner. Med makt-kunnskap-konstellasjonen får Foucault poengtert at det er like mye vår vilje til å generere kunnskap som stadig avføder nye maktmekanismer, som det er makten som genererer ny kunnskap for å reproducere seg selv. Man kan her se hvordan Foucaults maktbegrep skiller seg radikalt fra mer tradisjonell bruk av begrepet ved at det ikke kan isoleres og studeres i seg selv som en slags abstrakt størrelse. Makten mangler essens og kan bare eksistere i relasjoner og når den uttrykkes i handlinger (Alvesson & Sköldberg, 2008 s. 370).<sup>28</sup> Foucault skriver følgende i *Seksualitetens historie 1: Vilje til viten*:

Med makt tror jeg man først og fremst må forstå mangfoldet av de styrkeforholdene som er immanente i det feltet hvor de utøves og som er konstitutive for deres organisering. Den er det spillet av uopphørlige kamper og sammenstøt som transformerer, bestyrker eller omvelter styrkeforholdene. Den

<sup>26</sup> I sin tidligste fase skrev han om ikke-diskursive praksiser, eller det han mente opererer utenfor diskursene (Foucault, 1972 s. 212). Jeg har imidlertid valgt å forholde meg mest til hans senere tekster, som ikke bygger videre på denne oppfatningen.

<sup>27</sup> Jeg kommer tilbake til Haraways feministiske vitenskapsteori under punkt 2.2 om kjønnsteori.

<sup>28</sup> Friedrich Nietzsche var den første til å tenke makt på denne måten. Foucault var sterkt influert av Nietzsches filosofi, særlig hans genealogiske analyser i *Zur Genealogie der Moral* (1887) og hans bruk av konseptet «viljen til makt».

---

er den støtte som disse styrkeforholdene finner hos hverandre ved å danne en kjede eller et system, eller i motsatt fall, de forskyvningene og motsetningene som avgrenser dem fra hverandre. Endelig er den de strategiene hvor disse styrkeforholdene trer i kraft og som utgjør et generelt mønster eller en institusjonell krystallisering som legemliggjøres i statsapparatene, lovformuleringene og de sosiale hegemoniene (Foucault, 1995 s. 103).

Makten fremstår hos Foucault som allestedsnærværende. Den er altså ikke utelukkende undertrykkende, men kommer nedenfra og er produktiv, ikke i form av å skape, men i form av å muliggjøre. Slik utgjør makten positive mulighetsbetingelser for det sosiale (Winther Jørgensen & Phillips, 1999 s. 23). Foucault understreker at der det er makt er det motstand, en motstand som aldri befinner seg i en utvendig posisjon i forhold til makten. Maktforholdenes strenge karakter kan bare eksistere i kraft av et mangfold av motstandspunkter (Foucault, 1995 s. 106-107): «På den måten unnslipper man dette Herskemakt-Lov-systemet som så lenge har trollbundet den politiske tenkning» (ibid. s. 108). Foucault er med andre ord opptatt av maktens spredning, og tar her et oppgjør med det han kaller «undertrykkelseshypotesen», nemlig at makt utøves i en type dominansrelasjon der den ene part er undertrykker og den andre part blir undertrykt (ibid.).

Foucault beskriver også makt på et mikronivå, i individets hverdagsliv på et kroppslig nivå:

In thinking of the mechanisms of power, I am thinking rather of its capillary form of existence, the point where power reaches into the very grain of individuals, touches their bodies and inserts itself into their action and attitudes, their discourses, learning processes and everyday lives (Foucault, 1980 s. 39).

Foucault bruker forskjellige begreper og studerer flere nedslagsfelt for å belyse ulike maktstrategier som styrer befolkninger og enkeltindivider til å handle og tenke som de gjør. Dette har innvirkning på hvordan man kan forstå mennesket som subjekt, kjønn, kropp og seksualitet, som er sentrale *foki* i denne avhandlingen. Jeg vil trekke fram de maktbegrepene hos Foucault som har blitt viktigst for analysene mine av ungdomsskoleelevers musisering.

---

## Panoptikon

Foucault skriver om overvåkning som en disiplinerende kontroll som er innebygd i systemer og institusjoner rettet mot individer (Foucault, 2008 [1977]). Han henviser spesielt til fengselet som et slikt overvåkningssystem, men viser også til andre institusjoner som bruker samme disiplinerende midler for å oppnå sine intensjoner. Intensjonen bak de panoptiske virkemidlene i fengselet er at fangen aldri helt vet når han er overvåket og når han ikke er det. Derfor skal alt han gjør, styres av tanken på at han kanskje blir overvåket (ibid.). I dag har rettsvesenets panoptiske blikk ekspandert til langt utenfor fengslene. Overvåkningskamera finnes overalt i det offentlige rom for å forebygge kriminalitet. Samtidig som det skal beskytte individ og samfunn mot fare, rokker det også ved individets frihet. Dette er bare en av flere styringsmekanismer i vår tid som gjør at samfunnet ofte blir karakterisert som gjennomregulert. Også i skolen eksisterer det ulike former for panoptikk som styrer lærere og elevers handlinger. Dette vil jeg komme inn på i analysene av elevers musisering i musikklasserommet.

## Biomakt

Foucault lanserer begrepet biomakt i forbindelse med de maktstrategiene som vokste fram i overgangen fra føydale samfunn med eneveldige konger til moderne og demokratiske samfunn i forbindelse med industrialisering og kapitalisme. Biomakt er en form for disiplinær makt som innretter seg mot individenes livsbetingelser gjennom å disiplinere befolkningsgrupper. I første bind av *Seksualitetens historie* knytter Foucault biomakt til våre diskurser om seksualitet og vår påståtte seksuelle frigjøring fra en undertrykkende seksualmoral. I følge Foucault er våre diskurser om seksualitet underlagt kontrollmekanismer som er mer gjennomgripende for individenes privatliv og frihet enn noensinne. Ved å tenke seksualiteten som naturlig og apolitisk skapes de beste forutsetningene for å skjule bestemte maktstrategier, hevder Foucault. Gjennom en genealogisk analyse viser han seksualiteten som en sosiohistorisk konstruert diskurs med opphav i 1700-tallets biomaktstrategier (Foucault, 1995). Selv om ikke Foucault selv analyserer kjønn på samme måte, kunne en tilsvarende genealogisk tilnærming

vært foretatt i forhold til dette. Hvordan kjønn italesettes og iscenesettes i vår kultur er kanskje i like stor grad som seksualiteten styrt av disiplinerende maktmekanismer. I mange sammenhenger tenkes den dualistiske kjønnsforskjellen mellom mann og kvinne, maskulinitet og femininitet som en naturlig og apolitisk størrelse, og dermed skjules maktstrategiene som produserer denne «naturligheten». Jeg skal snart vise hvordan Judith Butler forsøker å rokke ved forestillingen om kjønnsforskjellen mellom mann og kvinne som en naturlig, stabil størrelse gjennom begrepet kjønnsperformativitet. Først vil jeg imidlertid gå til et annet av Foucaults maktbegreper som vil være relevant for analysen av kjønnskonstruksjoner i elevers musisering.

### **Governmentalitet<sup>29</sup>**

I motsetning til begrepet biomakt som beskriver de samfunnsmessige kontrollmekanismene, vender Foucault seg med begrepet governmentalitet mot subjektets konstituerende av et eget selv. I *Seksualitetens historie II og III* (Foucault, 2001, 2002) tematiserer han seksualitet som en nytelsesteknikk for å konstituere seg selv som et subjekt. Han utvider dermed sin analyse av seksualitet til ikke bare å være et makt-kunnskapsobjekt for å kontrollere befolkninger, men også til å være en identitetsskapende teknikk hvert enkelt menneske bruker for å konstituere og forstå sitt eget selv. Governmentalitet er et samlebegrep for alle de teknikker og mekanismer som styrer og former et individ, og som dermed også styrer på samfunnsplan (Schei, 2007 s. 26). Det innebærer dessuten at det selvregulerende subjektets ønsker, behov og begjær er gjennomsyret av samfunnets maktstrategier. Dette får også implikasjoner for hvordan man forstår seg selv som kjønn og utfører mer eller mindre bevisste selvregulerende teknikker for å framstå som begripelig kjønn overfor seg selv og omgivelsene. Dette er også noe Butler videreutvikler i sin teori om performativt kjønn, noe jeg vil komme til om litt.

---

<sup>29</sup> Begrepet kommer fra det engelske *governmentality* som direkte oversatt betyr *styringsmentalitet*. På norsk brukes ulike oversettelser. Noen bruker bare den engelske skrivemåten, som Schei (2007). Neumann og Sending (2003) oversetter det med *regjering*. Jeg velger å bruke *governmentalitet* som blir en fornorsking (brukes også på dansk og svensk) av det engelske begrepet, samtidig som opprinnelsen blir gjenkjennbar.

### 2.1.3 Subjektet hos Foucault

#### Subjektposisjoner

I motsetning til den klassiske vestlige oppfatningen av individet som et autonomt, transendent subjekt, bærer Foucaults diskursteori med Althusseres interpellasjon som utgangspunkt bud om en helt annen subjektforståelse. Individet blir interpellert eller «satt» i bestemte posisjoner av diskursene, og i diskurser finnes det alltid posisjoner som subjektet kan innta. Dette vil i det følgende bli benevnt som *subjektposisjoner* deltagerne i studien snakker og handler ut fra. Dessuten er det alltid flere og motstridende diskurser på spill, noe som også gjør subjektet fragmentert. Det posisjoneres ikke bare ett sted av én diskurs, men i mange forskjellige posisjoner av flere, ulike diskurser (Winther Jørgensen & Phillips, 1999 s. 53). Innenfor en slik subjektforståelse blir dermed individets kjønn og seksualitet noe som tilbys innenfor ulike diskursive ordener, og må gjerne forhandles mellom motstridende diskurser. Hvordan subjektets kjønn konstrueres kan altså både sees i sammenheng med biomakt og governmentalitet som styrende og regulerende mekanismer.

#### Et forsøk på en Foucaultsk kjønnsforståelse

Å skulle forstå og forklare subjektet som kjønn ut fra Foucaults diskursive perspektiv innebærer en klar motsetning til en rekke tradisjonelle oppfatninger. For det første er det vanlig å skille mellom biologisk og sosialt kjønn, et skille man på engelsk markerer med termene *sex/gender*. Det sosiale kjønn (*gender*) er en konstruksjon avhengig av kulturell og historisk sammenheng. I hvor stor grad det sosiale kjønn er styrt eller determinert av det biologiske og genetiske (*sex*), er kanskje det største stridsspørsmålet innenfor kjønnsforskningsfeltet. En diskursiv forståelse av kjønn vil vektlegge det sosiale og det konstruerte. Det vil ikke si at kjønn bare er noe vi mennesker har funnet på, men at vi alltid vil oppfatte det biologiske kjønn gjennom diskurser, tankesett og forestillinger som er sosialt og kulturelt betinget. Vi kan ikke oppfatte det i ren form, men er prisgitt slik det kommer til syne, blir iscenesatt eller

<sup>30</sup> Begrepet *diskursorden* betegner i følge Jørgensen og Phillips et sosialt rom hvor forskjellige diskurser delvis dekker samme terreng som de konkurrerer om å gi innhold (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

italessatt på i en eller annen sosial sammenheng. Med andre ord er den kunnskapen man kan få om kjønn betinget av den diskursive orden<sup>30</sup> man opererer innenfor. Kjønn blir til, eller konstrueres og produseres gjennom styringsmekanismer og maktstrategier i samfunnsmessige eller sosiale relasjoner. Disse maktmekanismene er innvevd i de til en hver tid rådende diskursene. Dermed styres kjønn som praksis og subjektivitet av det som til en hver tid oppfattes som rett og normalt. Kjønn disiplineres av for eksempel overvåkningsteknikker, normaliseringsteknikker, homogenisering og andre korrigeringsmekanismer. Selv om Foucault selv ikke omtalte kjønn spesifikt, kan man slutte fra hans beskrivelser av galskapen, vitenskapene, fengselsvesenet og seksualiteten at kjønn må betraktes som resultater av samfunnsmessige maktstrategier. Konstruksjoner av kjønn vil dermed være underlagt styringsmekanismer på samfunnsnivå, som slik vil styre enkeltindividers forståelse av seg selv.

Foucault har blitt kritisert av kjønnsforskningsfeltet for ikke å ta med konstruksjonen av kjønn i sitt teoretiske univers (de Lauretis, 1987). Enkelte feministiske forskere avfeier teorien hans som deterministisk og relativistisk (Fraser, 1989; Hartsock, 1998), mens andre har sett relevansen av perspektivene hans og brukt dem som grunnlag for nye kjønnsteorier. En sentral skikkelse i sistnevnte gruppe er Judith Butler (Butler, 1999 [1990]) med sin performativitetsteori. Før jeg presenterer denne teorien, vil jeg gi plass til noen sentrale trekk ved kjønnsteori generelt.

## 2.2 Kjønnsteori

Det kjønnsteoretiske landskapet er omfattende og beveger seg innenfor ulike disipliner, vitenskapsteoretiske paradigmer og tidsepoker. Jeg vil i det følgende vise hvor i det feministiske eller kjønnsteoretiske landskapet studien min situerer seg. En av drivkreftene i all feministisk forskning er å ta et oppgjør med hegemoniske diskurser om kjønn, seksualitet, etnisitet, klasse osv. I vitenskapshistorien kan man se hvordan biologisk deterministiske og essensialistiske oppfatninger av kjønn og andre sosiale kategorier har blitt underbygget og legitimert i vitenskapens navn. Dette har bidratt til ekskludering og stigmatisering. Her har feministisk teori bidratt og bidrar stadig til å ta de vitenskapelige kriteriene kritisk i øyesyn og revidere dem (Lykke,

2008). Det skal samtidig sies at også feministiske diskurser om kjønn og seksualitet kan bli hegemoniske, noe kjønnsforskningsfeltet stadig tar til etterretning gjennom selvkritikk og selvrefleksivitet.<sup>31</sup>

Sandra Harding deler feministisk vitenskapsteori i tre hovedposisjoner. Grovt sett kan de omtales som følgende: 1) Feministisk empirisme som har hatt en positivistisk forankring, 2) feministisk standpunkt epistemologi som er opptatt av den undertrykte kvinnens perspektiv og 3) postmoderne feministisk epistemologi som betoner at all forskning er situert (Harding, 1986). De ulike posisjonene kan sees som et resultat av en historisk utvikling. Samtidig kan alle spores i forskjellige forskningsmiljø og lever side om side i dagens kjønnsforskning. Den sistnevnte posisjonen om forskningens situerthet preger studien min, selv om jeg først og fremst opererer med betegnelsen sosialkonstruksjonistisk vitenskapsteori. Det Harding kaller en postmoderne feministisk epistemologi, der ingen perspektiver er vitenskapelig bedre enn andre, men kan bidra til større forståelse av noe som er komplekst, er et kompatibelt perspektiv med det sosialkonstruksjonistiske paradigmet. Den viktigste bidragsyteren til dette feministiske vitenskapsteoretiske ståstedet er Donna Haraway. I artikkelen *Situated Knowledge* skriver hun følgende om sosialkonstruksjonismen: «... no insider's perspective is privileged, because all drawings of inside-outside boundaries in knowledge are theorized as power moves, not moves against truth» (Haraway, 1988 s. 576). Hennes eget bidrag til feministisk vitenskapsteori, i tråd med sosialkonstruksjonismen er blant annet følgende:

I am arguing for politics and epistemologies of location, positioning, and situating, where partiality and not universality is the condition of being heard to make rational knowledge claims (ibid. s. 589).

Hun argumenterer dermed imot både de feministiske empiristene og standpunkt feministenes sannhetsbegrep.<sup>32</sup> I tillegg til de tre epistemologiske retningene, snakker man ofte om (vestlig) feministisk aktivisme og forskning i tre

---

<sup>31</sup> Dette kunne man for eksempel se når programmet "Hjernevask" gikk på NRK og rettet hard kritikk mot sosiologien og kjønnsforskningen for å være for ensidig poststrukturalistisk og sosialkonstruksjonistisk orientert, noe kjønnsforskningsfeltet tok på alvor og hadde seminarer og debatter i etterkant av programmet.

<sup>32</sup> Innsikter fra Haraways artikkel vil jeg skrive mer om i kapittel 3 i forbindelse med metodologiske drøftinger.



bølger. Den første bølgen, som gjerne blir tidfestet til første halvdel av 1900-tallet hadde som prosjekt å få kvinner opp fra en marginalisert posisjon i samfunnet, gjennom blant annet å få styrket kvinners rettigheter. To sentrale forfattere som bidro til å vise at kvinnelighet kan være mye mer enn den begrensede posisjonen samfunnet hadde gitt den var Virginia Woolf og Simone de Beauvoir. Den andre bølgen blir gjerne knyttet til 1960-tallet og politisk radikale bevegelser som oppsto i denne perioden. De franske feministene Luce Irigaray, Hélène Cixous og Julia Kristeva utviklet sine ideer på denne tiden, og var blant annet opptatt av forskjellene mellom maskulinitet og femininitet, og konsekvenser dette har for vår erfaring av verden. Den tredje bølgen tidfestes gjerne til begynnelsen av 1990-tallet, kanskje særlig i forbindelse med publiseringen av Judith Butlers bok *Gender Trouble* (1990) som stilte spørsmål ved flere av feminismens «sannheter», og man fikk utfordret den hvite, vestlige, middelklassekvinnen som dominerte den feministiske forskningen.

Judith Butlers teori om kjønnsperformativitet har hatt stor gjennomslagskraft og fått en hegemonisk posisjon i kjønnsforskningen de siste tiårene. I motsetning til de franske feministene som var opptatt av symbolske strukturer med utgangspunkt i blant annet psykoanalytisk teori, betoner Butler subjektets praksiser – både de verbale og de kroppslige – for å forstå og forklare det kjønnede subjektet.<sup>33</sup> Ved hjelp av Foucaults 3 binds-verk *Seksualitetens historie* (Foucault, 1995, 2001, 2002) forsøker hun å integrere hans innsikt med en rekke andre teoretikere som har vært sentrale i den feministiske debatten. I tillegg til flere av poststrukturalismens tenkere, er forfatteren, litteraturviteren og aktivisten Monique Wittig en viktig inspirasjonskilde for Butler. Det som imidlertid kanskje gjør Butlers teori så særegen, er hennes bruk av Austin og Searles språkteori om performative ytringer. Jeg vil i det følgende gi en nærmere beskrivelse av Butlers teori om kjønn som performative utsagn.

---

<sup>33</sup> Nå skal det nevnes at også Butler bruker psykoanalytisk teori, særlig Lacan. Hun bidrar likevel med en ny retning i det feministiske teoretiske landskapet.

## 2.3 Judith Butler og performativt kjønn

### 2.3.1 Performativitet

Performativitet er en term med multiple betydninger. På ett nivå brukes det om teatreale opptredener. På et annet nivå refererer termen til en spesifikk språkfilosofi utviklet av J.L. Austin. Et performativt utsagn iverksetter det forholdet det navngir. Performative språkhandlinger er for eksempel gratulasjoner, dommer, erklæringer osv. I følge Austins tekst *How to do things with words* betyr et performativt utsagn at språket gjør det det benevner (Austin, 1962). Judith Butler lager en slags syntese av disse betydningene av termen når hun skriver om performativt kjønn (Bial, 2007 s. 175). Hun mener at tale ikke bare omfatter språk, men også kroppslige handlinger. Handlinger er imidlertid ikke alltid bevisste og blir ikke nødvendigvis forstått slik de er intendert. Dessuten samsvarer ikke alltid forholdet mellom tale og handling, samtidig som de er uløselig avhengig av hverandre. Butler videreutvikler det kiasmatiske<sup>34</sup> forholdet mellom tale og handling i *Exitable Speech: A Politics of the Performative* (Butler, 1997). Hun refererer blant annet til Shushana Felmans bok *The Literary Speech Act: Don Joan with J.L. Austin, or Seduction in Two Languages* (1983) som uttrykker at forholdet mellom talehandlinger og kropp er et «skandaløst forhold». Butler skriver:

For Felman, what remains unconscious in a bodily action such as speech might be construed as the «instrument» through which the assertion is made. Similarly, that unknowing body marks the limit of intentionality in the speech act. The speech act says more, or says differently, than it means to say (ibid. s. 10).

Butler er spesielt opptatt av talehandlingen og det agerende subjektet, det som ofte kalles *agency*. I Butlers videreutvikling av det performative blir aktøren skapt og formet i handlingen. Slik viderefører hun en filosofisk tradisjon fra Nietzsche, som sier

<sup>34</sup> Butler skriver chiasmus (s.11) som refererer til en retorisk figur hvor to eller flere segmenter er forbundet med hverandre via omsnuing, slik at ny mening skapes.

at den handlende blir formet av sin gjerning,<sup>35</sup> og som blir videreført av Foucault når han skriver at diskurser former de objekter og subjekter de benevner.<sup>36</sup>

I boken *Gender Trouble* (Butler, 1999 [1990]) knytter Butler Austins performative språk teori til fransk poststrukturalisme. I tillegg til Foucaults diskurs/makt/kunnskapsteori er hun sterkt influert av Lacans psykoanalyse, Derridas dekonstruksjon, Wittigs litteraturteori og de franske feministenes<sup>37</sup> tenkning om kvinnen. Når Butler anvender alle disse store teoretikerne i *Gender Trouble*, skjer det ikke uten kritikk og oppgjør med en rekke forhold. For det første tar Butler et oppgjør med kategorien «kvinne». Dette er en kategori som av tidligere feministisk teori er tatt for gitt, som en motsetning til «mann». Kategorien er i følge Butler med på å opprettholde en hegemonisk kjønnsorden og en heteronormativ tokjønnsmodell. På den måten har all feministisk teori virket ekskluderende på marginale kjønnsordener som faller utenfor denne heteronormativiteten. Hun kritiserer også bruken av begrepet «kvinnens erfaring» som en grunnkategori å bygge vitenskapelig kunnskapsproduksjon på. Et naturalisert erfaringsbegrep har fått en sentral posisjon i deler av den feministiske forskningen, noe Butler finner uheldig. Et slikt erfaringsbegrep kan brukes til å konstruere essensialistiske kjønnsidentiteter.<sup>38</sup> Erfaringer må derimot forstås ut ifra historiske og kulturelle diskurser. Det tredje Butler kritiserer er at tidligere feministisk teori ikke har tatt hensyn til alle de ulike ståsteder kvinner kan innta. Når hun lanserer sin teori om performativt kjønn som et alternativ til de teoriene hun kritiserer, innfører hun en rekke begreper. Jeg vil i det følgende presentere noen av disse begrepene når jeg utdyper hva som ligger i Butlers forståelse av kjønn som noe performativt.

<sup>35</sup> Dette skriver han om i *Zur Genealogie der Moral* (1887).

<sup>36</sup> Fra *The Archeology of Knowledge* (Foucault, 1972).

<sup>37</sup> Simone de Beauvoir, Hélène Cixous, Julia Kristeva og Luce Irigaray.

<sup>38</sup> Essensialisme er å ta for gitt at noe har en felles og fast essens, det er en universalistisk tenkning som overser forskjellighet, variasjon, bevegelighet, prosess, endring osv. Å avdekke essensialisme er et av kjerneprosjektene i poststrukturalistisk forskning.

### 2.3.2 Den heteroseksuelle matrisen

Når Judith Butler skriver om makt, er det fremfor alt den heteroseksuelle matrisen som et maktideologisk system hun er opptatt av. Den heteroseksuelle matrisen som maktideologi går ut på at kvinnelig og mannlig kjønnsidentitet, som sosiale strukturer (*gender*), utvikles på bakgrunn av en antatt biologisk natur (*sex*), som igjen resulterer i en harmoniserende heteroseksuell praksis. Dette er en tradisjonell måte å forklare heteroseksualitet på, som det naturlige og normale. Butler snur denne logikken fullstendig på hodet, og hevder at den heteroseksuelle praksisen er en ideologisk betinget og påtvinget praksis som har konstruert binære kjønnsideologier. Dette er igjen med på å forme framførelsen og forståelsen av kroppene våre, vår såkalte «natur». I følge Butler styres vi av denne kjønnsmakten, som påkaller oss til å imitere praksiser vi oppfatter som kvinnelige eller mannlige, for slik å framstå som begripelige kjønnede subjekter.

Disse imiterende praksisene er både språklige og kroppslige, og handlingene bidrar til å forme kjønnsidentiteter. Således kan de forstås som performative. I motsetning til tidligere kjønns teorier, sier Butler at kjønn ikke er noe man *er*, men noe man agerer. Dette utsagnet samsvarer på mange måter med Simone de Beauvoirs berømte utsagn fra *Det annet kjønn* (Beauvoir, 2000 [1949]): «Man er ikke kvinne, man blir det». Selv om det er forskjeller mellom de to kjønnssteoretikerne, er de begge anti-essensialistiske, og mener at kjønn blir til og formes i en kultur og et samfunn.<sup>39</sup> Butler vil ikke kunne snakke om kroppen eller subjektet, som noe prediskursivt. Hun mener at kroppen er involvert i talehandlingen. Kroppen formes av de praksiser den inngår i, og den framtrer som stilisert gjennom tale- og kroppslige handlinger. Vi er ikke formet forut for handlingen, men blir det som en effekt av konkrete diskursive praksiser (Mortensen, 2007 s.18). I vår streben etter å framstå som begripelige og legitime subjekter forsøker vi å imitere det vi oppfatter som en ideell kjønnsfigurasjon (ibid. s.19), det vil si å opptre i tråd med den heteroseksuelle matrisen. Performativitet er

<sup>39</sup> De skiller imidlertid lag i synet på kroppens betydning for kjønn (Moi, 2008). Beauvoir, som var eksistensialistisk fenomenolog, mente at repetisjoner og vaner avleirer seg i kroppen som erfaringer eller som disposisjoner, og at mennesket som kroppslig subjekt kan handle og foreta valg i en situasjon. Butler derimot, mener at kroppen er en effekt av en diskursiv materialiseringsprosess.

ikke enkelthandlinger, men gjentagelser av et sett normative praksiser. Handlingene blir heller ikke utført intensjonelt og selvbevisst, men tvunget fram av et regulerende apparatur av heteroseksualitet, skriver Butler (Butler, 1999 [1990]).

### 2.3.3 Det parodiske og andre kjetteriske imitasjoner

Den kjønnsmakten Butler beskriver er ikke fiksert eller fastlåst uten endringspotensiale. Butler bruker parodien og *drag show* som eksempel på en kjønnsperformativitet som ikke er tro mot de grensene for normalitet (heteroseksualitet) man vanligvis forstår kjønn innenfor. Parodien utfordrer våre vante forestillinger og har derfor et subversivt potensial. Det betyr imidlertid ikke at hun mener all overskridende performativitet kan forstås som *drag*, som er noe av den kritikken *Gender Trouble* har blitt møtt med. Hun mener heller ikke at *drag* nødvendigvis er uproblematisk subversivt. I *Bodies That Matter* skriver hun følgende om *drag*:

It serves a subversive function to the extent that it reflects the mundane impersonations by which heterosexually ideal genders are performed and naturalized and undermines their power by virtue of effecting that exposure. But there is no guarantee that exposing the naturalized status of heterosexuality will lead to its subversion. Heterosexuality can augment its hegemony *through* its denaturalization, as when we see denaturalizing parodies that reidealize heterosexual norms *without* calling them into question (Butler, 1993 s. 176).

*Drag* er bare ett eksempel på imitasjoner eller repetisjoner som ikke er tro mot de kjønnsnormene som den heteroseksuelle matrisen bidrar til å opprettholde. Som Butler skriver i *Excitable Speech: A Politics of the Performative* (1997) kan repetisjonen en talehandling representerer slå feil slik at den ikke konstituerer allerede eksisterende kjønn, men skaper en slags glidning mellom interpellasjon og motstand. Slik utilsiktet motstand er knyttet til det faktum at normen ikke foreligger som en fiksert form eller eksakt original, som individets gjøren kan måles opp imot.

Både den ubevisste, utilsiktede, feilaktige repetisjonen og den bevisste og intensjonelle parodien har potensial til å bryte med normer og skape endring. De har også en annen funksjon, i følge Butler. Feilslåtte imitasjoner bidrar til å avsløre kjønnets fantasmatisk eller fiksjonsaktige karakter, det vil si forestillinger, illusjoner og

synsbedrag av ideelle kjønnsfigurasjoner. Når forestillingen, eller fantasien om en enhetlig kjønnethet forstyrres, skapes det åpning for å agere kjønn på nye måter (Butler, 1999 [1990]).

### 2.3.4 Kritikk av Butler

Butlers radikale og omveltende kjønnsforståelse har hatt stor betydning for vendingen fra kvinne- til kjønnsforskning, og har bidratt til en utvidelse av forskningsfeltet fra vestlig middelklasse-kvinneforskning til mer interseksjonell forskning som tar hensyn til sosiale kategorier som etnisitet, sosial klasse og seksuell orientering. Like fullt har den vært gjenstand for heftig debatt. En vanlig innvending mot Butlers performativitetsteori er at den «kan invitere til å tro at kjønn, etnisitet eller andre identiteter kan velges som teaterkostymer» (Lorentzen & Mühleisen, 2006). Butler understreker imidlertid at kjønn som performativitet må betraktes som en historisk og kulturelt skapt maktstruktur, og ikke som en garderobe individet fritt kan gå inn i og ut av (Butler, 1999 [1990]). Selv om kjønn blir artikulert som talehandlinger hos Butler, er det ikke nødvendigvis bevisste og intenderte talehandlinger. I den grad de skulle være bevisste, er de styrt av sosiale normer. Som nevnt tidligere får de heller ikke nødvendigvis den intenderte effekten. Det er med andre ord et begrenset *agency* Butler beskriver.

En annen innvending mot Butler er at kjønnets biologiske aspekter, eller dets materialitet forsvinner, forties eller forbigås i hennes performativitetsteori, slik at alt reduseres til språklige størrelser. Denne kritikken forsøker hun å imøtekomme i boka *Bodies That Matter* (Butler, 1993), men hun fastholder at hun oppfatter den materielle kroppen først og fremst som diskursivt interessant. Poenget hennes er at vi er helt avhengig av diskursene for at materialiteten skal gi mening. Samtidig er diskursenes opprettholdelse helt avhengig av en materialitet. Christel Stormhøj poengterer den samme sirkulariteten i forholdet mellom subjekt og makt. For at makten skal opprettholdes forutsettes et subjekt som siterer, samtidig med at makten forstås som betingelse for subjektets innstiftelse, skriver hun (Stormhøj, 2002). I denne forståelsen av kropp og materialitet er Butler og Foucault helt på linje. Jeg har valgt å anvende

disse teoretiske perspektivene for å belyse hvordan kjønn konstrueres i ungdomsskoleelevers musisering. Jeg vil i det følgende beskrive nærmere hvordan jeg betrakter musikkundervisning som diskursive og performative praksiser i lys av det jeg har presentert av Foucault og Butlers teorier.

## 2.4 Musikkundervisning som diskursiv og performativ praksis

Når jeg studerer kjønnskonstruksjoner i norsk ungdomsskoles musikkundervisning, har jeg valgt å betrakte musikkundervisning som diskursive og performative praksiser. Med det diskursive perspektivet vil musikkundervisning bli betraktet som praksiser som blir til gjennom et nett av utsagn og materielle forordninger, som systematisk former både aktørene og innholdet. Thorolf Krüger skriver at undervisning konstitueres av diskursive praksiser som virker gjennom de deltagende aktørene i virksomheten og som er innskrevet i materielle forordninger (Krüger, 2000). Diskursive praksiser produserer forestillinger, normer, selvfølgeligheter og sannheter som sirkulerer i et felt og får feste, eller blir understøttet og får forankring gjennom allerede etablerte og tatt for gitte prosedyrer (ibid.). Hvis elever i en musikkundervisningspraksis for eksempel skal spille på bandinstrumenter, vil praksisen formes av deres forestillinger om hvordan man bør spille på de enkelte instrumentene, hvilke sanger som passer og hvilke sjangre som er velegnet. Slike forestillinger kommer fra allerede eksisterende praksiser, for eksempel innenfor rockemusikk. Dermed vil elevene når de selv spiller, formes av allerede etablerte normer for hvordan eksempelvis et rockeband skal te seg.

Å ha en diskursiv tilnærming til musikkundervisning innebærer også en bestemt forståelse av hva kunnskap er og hvordan kunnskap blir til. Det kan defineres så vidt som at «kunnskap er det som gjøres mulig i det diskursive rommet» (ibid.). Foucault skriver blant annet at kunnskap er «the space in which a subject may take up a position and speak of the object with which he deals in his discourse [...] there is no knowledge without a particular discursive practice; and any discursive practice may be defined by the knowledge that it forms» (Foucault, 1972 s.182-183). Et diskursivt perspektiv på

musikkundervisning i ungdomsskolen kan synliggjøre hvilke kunnskaper som styrer hvordan kjønn blir konstruert og konstituert i praksisen, men også hvordan kjønnskonstruksjoner kan bevirke hvilke kunnskaper som blir produsert i den enkelte musikkundervisningssituasjon. Hvis noen former for musisering blir betraktet av elevene som feminine, mens andre som maskuline, og elevene selv imiterer eller siterer disse kjønnskonstruksjonene, forteller det noe om kunnskapsproduksjonen i musikkundervisningen. Slike kunnskaper styres av forestillinger og tanke-systemer om hva som er god og dårlig musikk, hva som er autentisk og inautentisk. Slike diskurser om musikk kan identifiseres gjennom elevenes verbale og kroppslige utsagn, det vil si hvordan de snakker om musikk og hvordan de selv utøver musikk.

En diskurs-, makt- og kunnskapstenkning som det Foucault står for vil kunne fange opp ulike dimensjoner av styringsmekanismer i et felt som ungdomsskolens musikkundervisning. Det er en måte å forsøke å ta vare på kompleksiteten i feltet når man beskriver det. Mye av kjønnsforskningen som er foretatt i de nordiske skolesystemene har betont gutters dominans og jenters marginalisering i klasserommet som ett av sine viktigste funn. Slike konklusjoner kan lett bli for enkle og ensidige i sine forklaringer av maktforholdet mellom elevene, og mellom lærer og elev. Det er ikke nødvendigvis en ensidig dominans av ivrige og støyende gutter i musikkundervisningen og marginaliserte jenter som for eksempel ikke slipper til på bandinstrumentene. Som oftest virker maktmekanismene på langt mer subtile måter. For å undersøke styringsmekanismer i musikklasserommet kan Foucaults begreper om overvåkning, biomakt og governmentality være fruktbare verktøy for å analysere kompleksiteten i praksisene som utspiller seg i klasserommet. Det dreier seg om maktstrategier som både virker i det sosiale og i det enkelte individ.<sup>40</sup>

I følge Butlers logikk vil elever formes som kjønnede subjekter av sine handlinger i det de utfører dem. Musikkundervisning og elevers musisering i skolen kan derfor også betraktes som performative praksiser. Når musikkaktiviteter eller musisering betraktes som identitetsmarkører, er kjønnsperformativitet en sentral dimensjon i slik

---

<sup>40</sup> For en nærmere redegjørelse av analytiske framgangsmåter i avhandlingen, se punkt 3.5.



markering. Det jeg særlig finner interessant for å analysere elevers musisering, er nettopp Butlers betoning av kjønn som effekter av gjøren, et sett av handlinger. Butlers teori bidrar etter mitt skjønn med et relevant perspektiv på hva som er i spill og står på spill i musikalske praksiser i musikkpedagogiske sammenhenger, kanskje særlig i unge menneskers omgang med populærmusikalske sjangre. Når musikalske uttrykk imiteres, så siteres og reproduseres også performativt kjønn.

Populærmusikkfeltet er fullt av fantasmatiske kjønnsfigurasjoner elever kan imitere og formes av. Gjennom slike kjeder av siteringer opprettholdes diskurser om kjønn og seksualitet, for eksempel hva som betraktes som sensuelt, hva som er heteroseksuelt attraktivt eller hva som er opprørsk og frekt. Kjønnstiliseringene som iscenesettes gjennom populærmusikk framstår ofte som stereotype og noe begrenset med tanke på å skulle fungere som identitetsmarkører for skoleungdommer. I enhver diskursiv praksis er det imidlertid også rom for å iscenesette parodier eller kjetteriske repetisjoner som kan undergrave normers autoritet (Mortensen, 2007). Graden av troskap i repetisjonene fra populærmusikkfeltet vil derfor bli sentral i analysene av hvordan kjønn konstrueres i ungdomsskoleelevers musisering.

Bruken av Butlers performativitetsbegrep som analytisk redskap på sceniske opptredener og andre situasjoner som kan betraktes som en form for *performance*, har blitt kritisert for å forenkle og misforstå teorien. Når jeg studerer ungdomsskoleelevers musisering, kan det betraktes som en form for performance. Derfor er også jeg utsatt for denne kritikken. Det har imidlertid de seneste årene utviklet seg en forskningstradisjon kalt performance etnografi som nettopp knytter performance i svært vid betydning til performativitet med nettopp denne grunntanken som Butler også forfekter, nemlig at man formes av de praksisene man går inn i, fordi enhver praksis er forankret i visse normsystemer og maktstrukturer (Hamera, 2011). Denne studien trekker veksler på en slik tankegang. Dette vil bli utdypet i metodekapitlet.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Se pkt. 3.5.

## 2.5 Musisering som sosial forhandling og selvregulering

Det å spille sammen er helt fantastisk – sammensveisende. Man kan bruke lang tid i en ring og prøve å snakke, men det å spille sammen skaper samhörighet (fra intervju med lærerinformant 23.06.2009).

### 2.5.1 Musisering

Hvordan kan kjønn opptre performativt gjennom musisering? I det følgende vil jeg avklare hvordan musiseringsbegrepet vil bli forstått og brukt videre i avhandlingen og hvordan det vil bli sett i sammenheng med performativt kjønn og musikkundervisning som en diskursiv praksis.

Musiseringsbegrepet brukes i læreplanene for musikk i *Kunnskapsløftet* (2006) som ett av tre hovedområder det skal fokuseres på i faget. De andre hovedområdene er lytting og komponering. Man kan lese følgende om hva musisering skal innebære i ungdomsskolens musikkfag:

Hovedområdet *å musisere* har musikkopplevelse, forstått både som estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring, som faglig fokus. Hovedområdet omfatter praktisk arbeid med sang, spill på ulike instrumenter og dans, innenfor ulike musikalske sjangere og uttrykk på alle årstrinn. Dette innebærer bruk av musikkens grunnelementer (puls, rytme, tempo, klang, melodi, dynamikk, harmoni og form), trening av musikalsk hukommelse og forestillingsevne og musikkorientering i praksis. Sentralt i dette hovedområdet står øving, musikalsk kommunikasjon, samspill, samhandling og formidling (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Vi ser at musisering defineres i læreplanen både som praktiske ferdigheter det må øves og trenes på, som kommunikasjon og samhandling, som estetisk opplevelse og til og med som eksistensiell erfaring. Musisering forstås med andre ord i ganske vid forstand, slik vi også kan se i lærersitatet jeg har innledet avsnittet med. Dette er ikke ulikt forståelsen engelskspråklige teoretikere legger i begrepet som en oppkonstruert neologisme. På engelsk eksisterer ikke et tilsvarende ord som musisering annet enn som et teoretisk begrep.<sup>42</sup> Likevel er det noen forskjeller mellom den norske

<sup>42</sup> Den første jeg kjenner til som tok i bruk begrepet "musicing" (uten k) var David Elliot i den musikkpedagogiske debatten med Bennett Reimer på begynnelsen av 1990-tallet. Elliots intensjon var å bokstavelig talt "verbalisere" fenomenet musikk fra å bli betraktet som et essensielt og klingende objekt, til noe som gir mening gjennom handling. Det blir ikke musikk uten

forståelsen og den teoretiske forståelsen jeg her vil legge fram. Musikkviteren Christopher Small bruker *musicking* når han argumenterer for at det ikke finnes noe objekt som kan kalles musikk: «Music is not a thing at all but an activity, something that people do» (Small, 1998 s. 2). I sin videre argumentasjon hevder han at meningen med musisering (*musicking*) er tett knyttet til dens sosiale omstendigheter. Musisering (*musicking*) er en sosial (for)handling, enten med andre utøvere eller med lyttere. Det er både øving og opptreden (*performance*) i form av spill, sang eller dans, i tillegg til komponering og lytting (Small, 1998). Her ser vi hvordan læreplanen for musikk i *Kunnskapsløftet* (2006) og Small skiller lag. Smalls definisjon er enda mer omfattende enn slik begrepet defineres i *Kunnskapsløftet*.

Det som gir mening gjennom *musicking* er, i følge Small både sosial og individuell, ettersom musiseringen alltid foregår i en sosial kontekst. Individuell identitet er videre basert på relasjoner, og ut i fra dette vil all musisering være sosiale foretak der identitet granskes og potensielt endres (Small, 1994 [1987]). Ser vi dette i sammenheng med Judith Butlers begrep om performativt kjønn, kan musisering betraktes som en type situasjon der kjønn iscenesettes, granskes, konstrueres og potensielt endres. I forlengelsen av å knytte sammen musisering og utforskning av identitet hevder Small at muligheten for å etablere tette og gode relasjoner er bedre jo løsere definert grensene for samspillet er. I musikkundervisning i skolen kan fokus på uformelle læringsstrategier, for eksempel, i bruk av bandinstrumenter og elevers medbestemmelse i musiseringsaktiviteter skape potensiale for slike relasjoner og identitetsutforskende prosesser. Musisering kan slik sies å være en forhandlingssituasjon der alle involverte, både deltagere og tilhørere, har en mulighet til å påvirke fremføringen. Musikk er altså en handling og et sosialt fenomen. Musiseringens mening ligger i spennet mellom individet og den sosiale konteksten.

---

at noen gjør den, og man lærer ikke musikk uten å praktisere den selv. Dette var et viktig bidrag i den pågående debatten om skolebarns musikalske danning. I motsetning til Bennett Reimer som argumenterte for at elevers beste musikalske danning skjer gjennom lytting til "klassikerne" og å lære om musikkens elementer gjennom lytting (Reimer, [1970]1989) tok Elliot til orde for at musikalsk læring skjer gjennom at eleven får praktisere og utøve musikk selv (Elliot, 1995). I argumentasjonen sin konstruerer han neologismen *musicing*.

Den forståelsen av musikalsk mening som Small skisserer gjennom *musicizing*-begrepet er, så vidt jeg kan forstå, kompatibel med en diskursiv forståelse av musikkundervisning. Musikken blir til i det den gjøres, og gir mening ut ifra den diskursive orden den produseres innenfor. Meningen oppstår i det relasjonelle samspeillet mellom de musiserende, og identitet kan utforskes og formes innenfor de subjektposisjoner som muliggjøres eller tilbys i musiseringssituasjonen.

Subjektposisjonene er prissatt de normer, regler og sannheter som regulerer praksisen. De sosiale mekanismene som styrer individet, som i denne studien er den enkelte elev, blir derfor viktig å analysere og tydeliggjøre for å se under hvilke betingelser elevene musiserer. Skal man imidlertid analysere enkeltelevers bruk av musisering i sine identitetsprosjekter, kan det søkes teoretisk støtte fra annet hold. I avsnittet under vil jeg se nærmere på musisering som en form for selvteknologi.<sup>43</sup>

## 2.5.2 Musikk som selvteknologi

Det er etter hvert mange forskere innenfor musikkfeltet som teoretiserer musisering som en sosial praksis. Tia DeNora ser på musisering i sosiologisk og terapeutisk perspektiv som et verktøy i folks identitetsarbeid. Hun skriver blant annet om å bruke musikk som selvteknologi og selvregulering, men også som iscenesettelse av et selv i forhold til andre (DeNora, [2000] 2005). DeNora betoner individets *agency* i møte med musikk. Hun skriver:

[...] music is in dynamic relation with social life, helping to invoke, stabilize and change the parameters of agency, collective and individual. By the term «agency» here, I mean feeling, perception, cognition and consciousness, identity, energy, perceived situation and scene, embodied conduct and comportment (DeNora, [2000] 2005 s. 20).

Videre skriver hun at i de allerede etablerte meningene knyttet til ulike musikalske sjangre og elementer ligger *an affordance* for enkeltindividet til å bruke musikk, ikke bare i å gjøre seg begripelig for seg selv, men i omsorgen for seg selv. Hun utdyper *affordance*-begrepet med følgende eksempel:

---

<sup>43</sup> Dette er et begrep Foucault bruker i forbindelse med governmentality (Foucault, 1994).

---

Objects «afford» actors certain things; a ball, for example, affords rolling, bouncing and kicking in a way that a cube of the same size and texture would not (DeNora, [2000] 2005 s. 39).

DeNora har i utgangspunktet knyttet teorien sin til hvordan individet bruker musikken de lytter til. De senere årene har hun imidlertid også studert individets terapeutiske bruk av utøvende musikkaktivitet (DeNora, 2005). Hun finner at *agency* og *affordance* brukes på samme måte som ved lytting. I motsetning til lytting som er et introvert arbeid, er deltagelse i musikkaktiviteter samhandling med andre, og får derfor inn en ny dimensjon i det terapeutiske. Fokuset DeNora har på individets *agency* og hvordan individet kan bruke musikkens *affordances* i egen selvregulering og omsorg for seg selv er beslektet med Foucaults bruk av «the technology of the self», «the care of the self» og «the aesthetics of the self». Å gå inn i en musikkaktivitet er altså sosialt og estetisk formende på individet fordi man da beveger seg inn i et diskursivt terreng. Musikklasserommet er potensielt en viktig arena for unge mennesker til å utforske og forhandle identiteter. Gjennom Small og DeNoras tenkning kan musikkens og musiseringens muligheter for elevers danning og erkjennelse utforskes nærmere og supplere det allerede presenterte diskursive og performative perspektivet på kjønnskonstruksjoner gjennom elevers musisering.

---

## 3. Metodologi og forskningsdesign

### 3.1 Innledning

Hovedproblemstillingen for avhandlingen er: *Hvordan konstrueres kjønn i elevers musisering i ungdomsskolens musikkundervisning?* Som jeg skriver i kapittel 1 omfatter problemstillingen også underspørsmål om hvordan elevene snakker om musisering og hvordan læreren med ulike hjelpemidler legger til rette for musisering. Som tidligere poengtert er problemstillingen formulert i samsvar med en sosialkonstruksjonistisk vitenskapsforståelse og den allerede presenterte teorien om kjønn forstått diskursivt og performativt.<sup>44</sup> For Foucault og Butler, som bidrar med det viktigste teoretiske grunnlaget i denne studien, er sosiale konstruksjoner prisgitt en produktiv makt. Noe må drive konstruksjonene framover så å si. Dette omtaler Foucault som en makt som produserer handling og mening. Det må ligge noen vilkår til grunn for at noe skal konstrueres, og det må være noen relasjoner involvert. I følge Foucault virker makten i det relasjonelle. Konstruksjonene skjer gjerne når noe står på spill, i spenningsforhold og i forhandlingsprosesser. Jeg er først og fremst interessert i å se på hvordan kjønn konstrueres i ungdomsskolens musikkundervisning i samspillet elevene imellom og mellom lærer og elev når de musiserer. Hvordan virker den produktive makten slik at kjønn står på spill og forhandles fram som noe meningsfullt i den diskursive og performative praksisen? Dette er spørsmål som omfatter komplekse sosiale og psykologiske forhold. Om ikke studien kan ta for seg hele denne kompleksiteten, vil den belyse noen dimensjoner og nyanser som kan bidra til kunnskapsfeltet. Dette kapitlet skal omhandle metodene jeg har brukt for å komme fram til disse innsiktene.

Med det diskursteoretiske perspektivet som ligger til grunn for studien ligger det noen premisser for hvordan man kan gå fram rent metodisk. For å kunne studere diskursive konstruksjoner må man ha en empiri som har i seg diskursive utsagn slik Foucault forstår utsagnsbegrepet. Med den problemstillingen jeg har utformet har det vært

---

<sup>44</sup> Se kapittel 2.

nødvendig å samle empirisk materiale fra musikkundervisningspraksiser i norsk ungdomsskole der elever er aktivt musiserende. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for hva dette arbeidet har bestått i, og hvordan det har forløpt. Metodebegrepet må imidlertid forstås som noe mer enn empiriske innsamlingsteknikker. Det dreier seg om å forstå konstruksjon av viten som en lang og ikke-lineær erkjennelsesprosess (Hastrup, 2003). I dette kapitlet blir det derfor viktig å synliggjøre denne arbeidsprosessen. Det blir dessuten viktig å reflektere over etiske dimensjoner ved å studere mennesker i sosiale praksiser.

Datamaterialet består av en pilotundersøkelse med både formelle og uformelle samtaler med musikk lærere, en hovedundersøkelse bestående av observasjon i musikkundervisningen til fire musikk lærere i tillegg til intervju både med lærerne og mange av elevene, både gruppeintervju med elever og individuelle intervju med lærere og elever. Som supplerende data har jeg tekstlige kilder som berører feltet. Slike tekstlige kilder er først og fremst lærebøker og læreplaner. I tillegg til redegjørelsen for datainnsamlingens metoder og omfang, skal jeg redegjøre for personvern og andre etiske hensyn, min funksjon som forsker både i datainnsamlingen og i analysene, framgangsmåter for analysen, design av studien og til sist studiens vitenskapelighet.

## 3.2 Datainnsamling

### 3.2.1 Utvalg

Datainnsamlingen var en utfordrende fase i doktorgradsarbeidet. Arbeidsprosessen var ikke predefinert. Jeg gikk eksplorativt til verks. Det vil si at planer og strategier ble til underveis gjennom møtet med feltet. Dette innebar blant annet at det å finne studiens design ble en lang prosess. Jeg vil derfor gi plass til å beskrive prosessen fram til det utvalget jeg til slutt ble sittende igjen med og som ble styrende for utformingen av designet for studien. Jeg presenterer dette narrativet for å gjøre utvelgelsen og genereringen av datamaterialet transparent, slik at leseren kan bedømme studiens troverdighet.

## 1. trinn: Å teste ut reaksjoner på problemstillingen

Da jeg skulle sette i gang med denne studien visste jeg at kulturrådet nylig hadde satt asymmetriske kjønnsmønstre i det utøvende musikklivet på dagsorden. Ut ifra dette skulle det være relevant å studere hvordan kjønn slår ut i elevers musisering i klasserommet. Ut ifra mine egne erfaringer fra undervisning i ungdomsskolen syntes jeg imidlertid det var vanskelig å skulle si noe om kjønnsforskjeller i elevenes musisering. Kanskje hadde jeg for streng regi i musikktime mine til at kjønnsmønstre lot seg identifisere. En annen mulighet er at det var så stor variasjon i hva elevene foretok seg at det ikke rakk å tegne seg noe mønster. Ville en problematisering av kjønnsforskjeller i musikkundervisningen i dagens norske skole være aktuell? Skoleforskningen fra 1970- og 80-tallet viser at gutter var dominerende og tok mye plass i klasserommet, mens jentene var flinke, snille, stille og gjorde det de fikk beskjed om.<sup>45</sup> Nyere studier viser et mer komplekst bilde uten så stereotyp mønstre (Nielsen, 2009). Jenter tar for eksempel mer plass i klasserommet i dag enn de gjorde for 20 år siden (Rudberg, 2009). Hvor aktuelt ville det egentlig være å studere kjønnsmønstre i dagens musikkundervisning i norsk ungdomsskole?

For å undersøke dette gjennomførte jeg en pilotundersøkelse. Først hadde jeg uformelle samtaler med kollegaer og musikk lærere jeg oppsøkte etter tips fra bekjente. Siden foretok jeg semistrukturerte intervju med to musikk lærere som jeg har kalt Inger og Helga. Hovedspørsmålet jeg stilte både i de uformelle samtaler og i de mer strukturerte intervjuene var: *Opplever du at det er forskjell på gutter og jenter når de musiserer i musikkundervisningen?*

Selv om det var relativt få lærere jeg snakket med, ga de ganske ulike svar. To av kvinnene mente at jentene i musikktime lot guttene få velge instrumenter først og tilpasset seg guttene i langt større grad enn omvendt. To menn og en kvinne mente at det ikke var noen påfallende kjønnsforskjeller når det gjelder musikalsk praksis i klasserommet. Alle skal igjennom det samme og får dermed like muligheter. En siste mannlig lærer mente at jentene kommer lettere til gode karakterer i musikk uten nødvendigvis å være flinkere enn guttene, men de er mer strategiske og mindre

<sup>45</sup> Se for eksempel (Arnesen & Fjesme, 1991) for en forskningsoversikt.



bråkete. Dessuten mente han at jentene ofte velger sang, som er mye lettere å få til å låte bra (hvis man kan synge, vel å merke) enn å lære seg et instrument som oftere guttene prøver, og da kanskje uten å lykkes.

De ulike svarene jeg fikk ga meg en pekepinn om at det kan være store variasjoner i hvordan kjønn ageres gjennom musisering. Dessuten må jeg anta at lærere oppfatter dette forskjellig. Siden flere av de uformelt spurte musikklærerne opplevde kjønnsproblematikken som relevant i forhold til egen musikkundervisning, fant jeg problemstillingen verdt å forfølge gjennom en mer systematisk undersøkelse.

## **2. trinn: Å finne lærerinformanter**

For å kunne finne ut hvordan kjønn konstrueres i ungdomsskoleelevers musisering har det vært nødvendig å undersøke noen relevante undervisningspraksiser. For å få tilgang til slike praksiser gikk neste trinn i datainnsamlingen ut på å skaffe lærerinformanter.

Jeg startet med å oppsøke Inger<sup>46</sup> som jeg kjente fra mange år tilbake som en erfaren og dyktig musikklærer, og spurte henne om å bli min første informant. Hun var positiv, og jeg avtalte i første omgang et intervju med henne, i håp om å få testet ut intervjuguiden min og få mulighet til å observere undervisningen hennes og snakke med noen av elevene hennes. Da intervjuet ble gjennomført viste det seg at Inger var i ferd med å flytte til en annen kant av landet og hadde sagt opp jobben som ungdomsskolelærer. Hun kunne derfor ikke være en av mine hovedinformanter. Intervjuet hun ga meg har imidlertid blitt stående som en del av datamaterialet, fordi hun kom med en del interessante utsagn som kan være med og belyse andre utsagn i studien.

Noe lignende skjedde da jeg oppsøkte Helga som en mulig ny informant. Jeg var blitt anbefalt å spørre henne gjennom kollegaer, og fikk foretatt et intervju med henne der jeg blant annet fikk vite at hun ikke underviste i musikk dette skoleåret og

---

<sup>46</sup> «Inger» er et fiktivt navn jeg har brukt for å ivareta informantens anonymitet. De andre navngitte informantene er behandlet på samme måte. Jeg skriver mer om personvern senere i kapitlet.

sannsynligvis ikke skulle gjøre det neste år heller. Dette gjaldt akkurat den perioden jeg skulle gjennomføre datainnsamlingen. Jeg fikk derfor ikke anledning til å observere undervisningen hennes. Jeg kontaktet flere andre lærere som i utgangspunktet var positive, men som, når det kom til stykket, ikke hadde tid og kapasitet til å delta i studien.

Til slutt henvendte jeg meg til en skole jeg selv har undervist ved. Musikk lærerne her ville være like relevante informanter som de to foregående. Det er imidlertid ikke uproblematisk å studere praksiser man selv har et nært forhold til (Christophersen, 2010). Jeg vurderte det imidlertid slik at det ikke skulle bli vanskeligere ved denne skolen enn ved andre skoler. Som tidligere ungdomsskolelærer vil jeg uansett kjenne på en lojalitetskonflikt når jeg møter skoler og lærere som utdanningsforsker. Ledelsen ved skolen var skriftet ut siden den gangen jeg jobbet der, og jeg hadde ikke jobbet tett på noen av musikk lærerne som var aktuelle som informanter. Siden jeg var i en situasjon der det var vanskelig å finne informanter, ble løsningen å henvende seg til noen som visste hvem jeg var og stolte på at jeg ville gjøre jobben på en ordentlig måte. Det kan samtidig tenkes at jeg stilte lærerne i en situasjon der det var vanskelig for dem å si nei til å delta i studien, siden de visste hvem jeg var. Nærheten til feltet og lærerinformantene har også gjort analysearbeidet utfordrende, noe jeg vil komme tilbake til.<sup>47</sup>

Når jeg fikk høre om hvordan musikkundervisningen ved skolen var planlagt det aktuelle skoleåret, var jeg mer interessert i de enkelte undervisningsoppleggene enn i akkurat hvilke musikk lærere som skulle undervise. Jeg var som nevnt mest opptatt av å se elevene i aksjon når de musiserte, og kunne derfor velge bort den mer forelesende undervisningen, for eksempel i musikkhistorie og musikkteori. Det første som fanget interessen min var at alle åttendeklassene skulle arbeide med rap og hiphop når de skulle lære om rytmikk. Her kunne jeg få sjansen til å følge en prosess der elevene skulle lage musikk og framføre den for hverandre. Ville gutter og jenter velge ulike uttrykksformer for å jobbe med rytmikk? Her så jeg potensiale for et interessant

---

<sup>47</sup> Om utfordringer med analysene og den skriftlige framstillingen av informanter og et felt jeg har nærhet til se punkt 3.3

materiale. I tillegg hadde jeg med meg en forforståelse av hiphop som en mannsdominert sjanger der menn rapper og damer ofte blir framstilt i svært seksualiserte former. Jeg var også nysgjerrig på om noe av dette ville slå ut i elevenes musisering innenfor denne sjangeren.

Videre skulle det gis noe grunnleggende opplæring på bandinstrumenter. Dette var også en anledning til å få se elevene musisere. Det siste opplegget jeg syntes hørtes interessant ut var en tverrfaglig scenisk oppsetning skolen skulle ha som et 2 ukers prosjektarbeid. Her kom det til å bli mye musikalsk opptreden der elevene selv skulle få velge repertoar og utforming. Forestillingen skulle vises for foreldre, søsken, medelever og visstnok pleide også tidligere elever å komme på slike tilstelninger. Her så jeg et stort potensiale for å undersøke kjønnsperformativitet gjennom musikalske uttrykksformer. I disse undervisningsoppleggene var musikk lærerne Harald, Kjell og Bente involvert. Dermed har de blitt viktige lærerinformeranter i studien. Skolen har jeg gitt det fiktive navnet Dalen skole.

I løpet av perioden jeg fulgte den beskrevne musikkundervisningen ved Dalen skole, kom jeg i kontakt med en musikk lærer som praktiserte ved en ungdomsskole som skilte seg fra Dalen skole på flere områder. Jeg ble nysgjerrig på å se musikkundervisningen i kjønnsperspektiv ved en skole med en annen elevsammensetning, en annen skolekultur og ellers mange andre betingelser for hvordan musikkundervisningen kunne praktiseres. Hensikten med å utvide materialet på denne måten var å se det jeg allerede hadde av datamateriale opp mot noe annet. Å få materiale fra en annen skole enn den jeg selv hadde jobbet på kunne gjøre meg mer bevisst på hvilken måte egen nærhet til feltet påvirket blikket mitt. Musikk læreren har jeg kalt Hilde og skolen har fått det fiktive navnet Bakken skole. Jeg fulgte en av klassene hennes gjennom et undervisningsopplegg der elevene gruppevis øvde inn hver sin låt som etter seks uker skulle framføres for resten av klassen. Flere av aktivitetene og sangrepertoaret kunne like godt ha funnet sted ved Dalen skole. Elevene så stort sett ut til å ha de samme musikkpreferansene. Jeg observerte imidlertid noen forhandlingsprosesser og iscenesettelser jeg ikke fant tilsvarende av ved Dalen skole, men ønsket å ta med som en del av datamaterialet.

### 3. trinn: Utvalg av elevinformanter

Utvalg av elevinformanter ble foretatt i løpet av observasjonsperiodene.

Utvelgelsesprinsippet gikk først og fremst etter hvem som hadde lyst til å bli intervjuet. Med egne erfaringer som lærer på ungdomstrinnet var jeg skeptisk til hvor mye jeg ville få ut av intervju med elever. Jeg var redd spørsmålene mine skulle omhandle forhold de aldri hadde tenkt over før eller manglet vokabular til å reflektere over. Individuelle intervju var derfor utelukket i starten. Jeg inviterte heller til gruppeintervju for de som hadde lyst å bli intervjuet. Elevene kunne selv velge hvem de ville bli intervjuet sammen med. Tanken bak dette var at de som meldte seg sannsynligvis likte å snakke, og kunne gjøre det sammen med medelever de var trygge på og trivdes sammen med. Det burde kunne være et godt utgangspunkt for å få noen interessante utsagn som kunne brukes i senere analyser. Når intervjuene var transkribert og observasjonsnotatene renskrevet gikk jeg tilbake til skolene og hadde individuelle intervju med elever jeg ønsket mer informasjon fra.

Til sammen består datamaterialet av observasjon fra fire musikk læreres undervisningspraksis. Tre av oppleggene gikk en gang i uken over 6 uker, mens det fjerde opplegget var mer intenst over to uker. De tre oppleggene ved Dalen skole foregikk skoleåret 2008/2009, mens opplegget ved Bakken skole foregikk skoleåret 2009/2010. Intervjuene med disse fire musikk lærerne i tillegg til de to pilotintervjuene har variert i lengde mellom 45 og 90 minutter. Blant elevene har jeg hatt gruppeintervju med 2-4 elever i hver gruppe med til sammen 32 elever; 18 jenter og 14 gutter. Gruppeintervjuene har hatt en varighet på mellom 30 og 45 minutter. Jeg har hatt individuelle intervju med 14 elever. Varigheten på disse intervjuene har variert mellom 20 og 40 minutter.

#### 3.2.2 Feltnotater fra deltagende observasjon

Observasjonsmetoden jeg har brukt er inspirert av det etnografiske feltarbeidet.<sup>48</sup> Det observerte er både kroppslige handlinger og verbale utsagn. Feltet kan på makroplan

<sup>48</sup> Som nevnt i innledningskapitlets punkt 1.3.2 ønsker jeg ikke å sette en slik ferdigdefinert metodisk merkelapp på arbeidet, men snarere stå fritt til å definere studien i forhold til empiriens egenart.

defineres som musikkundervisning i norsk ungdomsskole. På mikronivå har feltet bestått av de to skolene, de fire lærerne og elevene de har undervist i de fire undervisningsoppleggene. Feltarbeidet kan betraktes som et «til og fra-feltarbeid» der jeg som forsker har vært en deltids deltagende observatør (Fangen, 2008 [2004] s. 92). Jeg skal forklare nærmere hvordan denne deltids deltagende observasjonen har foregått.

Når det første undervisningsopplegget jeg hadde fått forespeilet startet i oktober 2008, stilte jeg ved Dalen skole med notatblokk og observerte alle de fire åttendeklassene ved skolen. Siden hadde jeg noen ukers opphold før det tverrfaglige sceniske opplegget ble gjennomført. Observasjonene av det tverrfaglige sceniske opplegget var en stor utfordring fordi det foregikk så mye parallelt, og jeg måtte velge meg ut noen foki. Jeg fikk med meg store deler av audition. Ellers fulgte jeg tetttest på et revynummer i innøvningsprosessen, men fikk sett alle nummer på scenen gjennom generalprøve og premiere. Noen elever fikk jeg også snakket med i etterkant for å få del i deres utsagn om det de hadde vært med på.

Opplegget med opplæring på bandinstrumenter for åttende trinn ble gjennomført i februar og mars 2009. Her måtte jeg også velge noen foki for observasjonene fordi det ble øvd på keyboard og gitar i parallelle grupper.

Høsten 2009 ble observasjonene i en åttendeklasse ved Bakken skole gjennomført. Hvert av de observerte undervisningsoppleggene gikk over seks uker, bortsett fra det tverrfaglige sceniske opplegget som bare gikk over to uker, men da med all annen undervisning satt til side, slik at det ble daglige observasjoner av øving til framførelsen.

Selv om observasjonene har foregått over et relativt langt tidsrom, har ikke intensiteten vært like høy hele tiden, siden musikk er et lite fag med få timer. Denne arbeidsmåten i feltet har gitt tid til å renskrive feltnotater, forberede og transkribere intervjuer, lese relevant teori- og metodelitteratur underveis og diskutere funn med kollegaer og andre mellom observasjonsperiodene. Dette har også gitt meg en stadig distanse til feltet som kan være en styrke i forhold til å få analytiske perspektiver på feltet underveis, noe

man gjerne ikke får i samme grad om man er i feltet hele tiden. En ulempe med dette til og fra-feltarbeidet har derimot vært det stadige bruddet i kontakten med feltet, og da særlig med elevene, der jeg på nytt og på nytt har måttet opparbeide nærhet og tillit. «Hvorfor er du her nå igjen?» «Er du ferdig med den boken din nå?» er kommentarer elever har kommet med etter at jeg har hatt avbrekk i feltet.

De observasjonene jeg har foretatt har i hovedsak vært formelle. Det betyr at de er avtalt på forhånd, er avgrenset til undervisningssituasjoner, og det er tydelig avklart overfor deltagerne når de blir observert. Likevel har også uformelle observasjoner fått betydning for helhetsinntrykket av feltet. Uformelle observasjoner har for eksempel foregått på vei inn og ut av klasserommet, i friminuttene ute i skolegården og i matpauser på lærerværelset. Da har ikke notatblokken vært framme, men det har kanskje skjedd noe som har havnet i notatblokken i etterkant. I slike tilfeller har jeg avklart med de involverte om det er greit at jeg tar den aktuelle samtalen eller situasjonen med i studien, selv om det ikke på forhånd var avklart som en del av den formelle observasjonen. Den perioden da elevene satte opp en scenisk forestilling, gled det formelle og det uformelle noe over i hverandre. Her var det viktig å stadig klargjøre min posisjon som hele tiden deltagende observatør, at jeg ikke «tok pauser» slik at deltagerne kunne framstå mer usensurert enn de ville gjort om jeg hadde framme notatblokken. Dette sier også noe om hva min tilstedeværelse gjør med feltet, og hvilke rammer det gir for hvilke data det blir mulig å generere.

Jeg har brukt observasjonsnotater til å dokumentere klasseromsobservasjonene. Mange klasseromsforskere bruker videoobservasjon, som selvsagt kan være nyttig, men som jeg i utgangspunktet hadde innvendinger mot, både fordi man låser synsvinkelen for kameralinsen, man kan få anstrengte informanter som ikke agerer slik de ville gjort om det ikke var et kamera i romme, og det er en stor jobb å skaffe samtykke fra en foreldregruppe av det omfanget det ville være snakk om i dette tilfellet. En observatør uten kamera vil alltid kunne vende blikket og få med seg flere hendelser. Dessuten skli man mer inn i den daglige praksisen når man bare har en notatblokk. Likevel har også notatformen sine begrensninger. Det er for eksempel en avveining om man skal sitte og notere i observasjonsøyeblikkene og kanskje gå glipp av viktige detaljer, eller

stole på hukommelsen og vente med å skrive ned notater til etter observasjonsøkten. Jeg har vekslet mellom de to formene. Dermed blir observasjonsnotatene situasjonene slik jeg husker dem, og ikke nødvendigvis nøyaktig på detaljnivå slik det faktisk skjedde. I et diskursivt og performativt perspektiv vil observasjoner ikke kunne betraktes som representasjoner av virkeligheten, men snarere som konstruksjoner på grunnlag av noe forskeren har sanset (Germeten, 2012). De observerte informantene har fått anledning til å supplere mine notater med sine versjoner av hendelsene, ikke for å gi et riktigere bilde av virkeligheten, men for å ivareta deltagerens perspektiv.<sup>49</sup> Deres beskrivelser er ikke nødvendigvis sammenfallende med mine. Men som Emerson, Fretz og Shaw skriver: «because descriptions involve issues of perception and interpretation, different descriptions of «the same» situations and events are possible». Det finnes ingen «best description», bare mange varianter av persepsjoner (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995 s.5). De narrative jeg konstruerer av det jeg har observert kan også betraktes som en approprierende gest.<sup>50</sup> Jeg forsøker å gjenskape en historie eller et bilde av noe jeg har observert.<sup>51</sup>

Den formen for observasjon jeg har foretatt kan også kalles institusjons- og klasseromsforskning, og fokuserer først og fremst på å undersøke pedagogisk virksomhet, hvor den praktiseres, og når den praktiseres. Den retter primært oppmerksomheten mot hvordan påvirkningsformer i pedagogisk virksomhet blir utformet og praktisert i lokale og konkrete sammenhenger og ser på hvilke virkninger det har (P. Ø. Andersen, 2006). Den kanskje største utfordringen med å foreta klasseromsobservasjoner i grunnskolen er at man kjenner feltet så godt fra egen skolegang. Denne nærheten og gjenkjennelsen kan gjøre det vanskelig å se hva som er analytisk interessant. Philip Jackson problematiserte dette allerede i 1966 i boka *Life in the Classrooms* og kom med forslag til hvordan man kan forsøke å fremmedgjøre feltet; å gjøre det kjente ukjent (Jackson, 1966). I tillegg til å kjenne skolen fra et

<sup>49</sup> Jeg skriver mer om forholdet mellom det emiske og det etiske i punkt 3.3.

<sup>50</sup> Appropriasjon er et fagbegrep innenfor kunstvitenskapen. Appropriasjon viser til en kunstnerisk praksis eller teknikk som går ut på å anvende eller sitere et allerede eksisterende materiale, det være seg et fotografi, et objekt, kjente malerier eller filmklipp. Materialet blir ofte endret, manipulert og bearbeidet ved hjelp av moderne reproduksjonsteknologi (Store norske leksikon: [www.snl.no/appropriasjon](http://www.snl.no/appropriasjon)).

<sup>51</sup> Mer om forskerens rolle vil komme både i punkt 3.3, 3.4 og 3.5.

elevperspektiv, som tidligere skolelev, har jeg også nærhet til feltet som tidligere musikk lærer i ungdomsskolen. Dette har gitt meg en tilleggsutfordring i forhold til å distansere meg og forsøke å fremmedgjøre feltet for meg selv. Å forske på det kjente innebærer også som Gadamer (Gadamer, [1960] 2010) poengterer, at forforståelser og fordommer farger forskerens blikk og kan således svekke analysenes originalitet. Både valg av teoretisk perspektiv og et relativt stort tidsrom mellom feltarbeid og analysearbeid har hjulpet meg til å fristille meg noe fra det kjente og selvfølgelig ved observasjonsmaterialet. Diskursanalysen inviterer til flere gjenlesninger og perspektiveringer av materialet for å finne flere diskursive praksiser og vise flere muligheter til forståelse, slik at man som forsker kommer forbi det «tatt for gitt» (Germeten, 2012). Samtidig er det, som også Gadamer poengterer, forforståelsene som gir oss mulighet til å åpne opp for det vi ønsker å fatte. Å kjenne feltet er med andre ord også en fordel. Å kjenne musikk som fag og som pedagogisk og didaktisk område gir en innsikt i forskningsfeltet som først og fremst er en styrke for en slik studie og, som nevnt i innledningskapitlet, en nødvendighet for å bruke en diskursanalytisk tilnærming.

### 3.2.3 Intervju

Tiden mellom observasjonsperiodene ble blant annet brukt til å intervju de observerte musikk lærerne og mange av de elevene jeg hadde observert. Som jeg har påpekt flere ganger tidligere er det ikke enkeltindividene i seg selv jeg vil studere, men diskursene som gjør at de taler som de gjør. Kvale skriver at intervjuformen er spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden (Kvale, 2001 s. 61). For denne studien er ambisjonen videre å si noe om hvorfor aktørene forstår sin verden som de gjør. Det de sier er ikke en ren og essensiell forståelse, men en konstruksjon som oppstår gjennom intervjuet eller samtalen i et forsøk på å skape mening og sammenheng der og da. Jette Fog skriver at man gjennom kvalitative forskningsintervju kan få innblikk i de betydninger som informanten ser i sin egen måte å forvalte sitt liv og sine betingelser på (Fog, 2004 s. 11). Om man kaller det en samtale eller et intervju, er innholdet og interaksjonen preget av at forskeren spør og



aktøren eller aktørene fra feltet svarer. Det meningsinnholdet som oppstår er situasjonsbetinget, og kan vitenskapelig sett ikke forstås som noe mer enn det.

Kvalitative forskningsintervjuer er som regel semistrukturerte med en åpen spørsmålsstilling og oppfølgingsspørsmål som ikke er forhåndsdefinerte. Det er med andre ord motsatsen til fastlagte svaralternativ, som i et spørreskjema. Jeg hadde formulert en relativt åpen intervjuguide i forkant av feltperioden med noen spørsmål jeg ville innom. Rekkefølgen på spørsmålene har variert fra intervju til intervju. I tillegg har oppfølgingsspørsmålene jeg har stilt variert etter hvilke tema informantene har kommet inn på.

Som tidligere nevnt består studien av intervju både med lærere og elever. Jeg har hatt individuelle lærerintervju med de fire musikk lærerne jeg har observert.

Pilotintervjuene med Helga og Inger har også blitt inkludert i datamaterialet. Det er imidlertid Bente, Kjell, Hilde og Harald jeg anser som mine hovedinformanter, og intervjuene med dem jeg først og fremst refererer til her. Gjennom lærerintervjuene har jeg ønsket å få innsikt i hvordan lærernes utsagn produserer diskurser om musikk og kjønn. Dette kan i neste instans gi innsikt i hvordan lærerne setter vilkår for elevenes kjønnsperformativitet gjennom musikk. Lærerintervjuene ble på bakgrunn av dette semistrukturert rundt følgende tema:

- Lærerens egen musikalske bakgrunn.
- Hva læreren oppfatter som viktig ved musikkfaget.
- Lærerens refleksjoner rundt de undervisningsoppleggene jeg observert.<sup>52</sup>
- Lærerens tanker om kjønnsmønstre i elevenes musisering.
- Lærerens oppfatning av eget mandat i forhold til å være kjønnsbevisste.

Intervjuene med elevene ble først organisert som gruppeintervju. Gruppeintervju innebærer at deltagerne diskuterer et tema der forskeren leder samtalen og er ordstyrer (Brandt, 1996 s. 145). Det finnes ulike varianter av gruppeintervju. Fokusgruppe betyr at gruppe medlemmene diskuterer et avgrenset tema. En annen variant er

---

<sup>52</sup> Dette punktet gjelder ikke pilotintervjuene, siden jeg aldri fikk observert deres undervisning.

dybdeintervjugrupper der medlemmene utvikler mer varige relasjoner til hverandre. En tredje variant er engangsgrupper, som er vanlig i samfunnsvitenskapelig forskning og markedsforskning (Brandt, 1996 s. 147). Det er den siste varianten jeg har brukt.

Begrunnelsen for å bruke gruppeintervju med elevene, har først og fremst en teoretisk forankring. I diskursteoretisk perspektiv er gruppeintervju relevant for å undersøke hvordan diskurser virker i sosiale relasjoner. Forhandlinger, spenninger, hvilke utsagn som vinner fram i samtalen, hvilke som blir kneblet eller ignorert og så videre, er forhold gruppeintervju gir mulighet for å analysere. En annen grunn til at jeg gjennomførte gruppeintervju var at det ofte er lettere å få denne aldersgruppen i tale når de er flere sammen.

Etter å ha arbeidet skriftlig med materialet, med transkripsjoner og kategoriseringer, satt jeg tilbake med en rekke spørsmål det var behov for å få utdypet. Jeg dro derfor tilbake til skolene og foretok individuelle intervju med noen elever.

I likhet med lærerintervjuene har jeg også i elevintervjuene vært interessert i hvordan elevenes utsagn om musikk produserer diskurser som knytter kjønn til musikalske uttrykksformer. Dette vil særlig være utsagn om hva elevene synes passer seg og hva de mener er sjangermessig riktig. Alle intervjuene, både gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene, er semistrukturert rundt følgende tema:

- Elevenes musikalske preferanser (hva de lytter til, når, musikkaktiviteter de måtte ha på fritiden og så videre).
- Hvordan musikkfaget i skolen kan være relevant og meningsfullt for elevene.
- Elevenes erfaringer av de situasjonene jeg som forsker har observert.
- Elevenes refleksjoner omkring kjønnsstrukturer i populærmusikkfeltet og i musiseringen som foregår i skolen.

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, og har blitt transkribert i etterkant. Overføringen fra muntlig tale til skriftspråk er alltid utfordrende. Prinsippet jeg har hatt for transkripsjonene er å gjøre dem så leservennlige som mulig, uten at det skal gå på

bekostning av det som faktisk ble sagt. Dette er et skjønnsspørsmål, og enhver transkribering vil til en viss grad være en fortolkning av samtalen som har funnet sted (Kvale, 2001). Jeg har unngått dialektuttrykk og oversatt språket i samtalen til normert bokmål. Dette dreier seg både om å ivareta informantenes anonymitet, og å framstille dem på en respektfull måte som passer med den skriftlige framstillingsformen. Fyllord som «eh» og «hm» er tatt med, og pauser er markert med «...». Også ulike former for latter, avbrytelser og måter et ja eller et nei blir sagt på er markert med beskrivelser i parentes. Dette betrakter jeg som viktige nyanser som har betydning for analysen og tolkningene av intervjuene. Det er også diskursanalytisk interessant fordi det forteller noe om måten noe blir sagt på.

### 3.2.4 Personvern

Som forsker på mennesker og menneskelig samhandling har man et etisk ansvar for å ivareta deltageres personvern. I henhold til de kravene som stilles i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2006) har jeg inngått avtale med alle deltagerne i prosjektet om hvordan dataene skal brukes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet i Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) som har godkjent måten dataene skulle brukes på. Lærerinformantene har skrevet under på en samtykkeerklæring om at opptak og transkripsjoner av intervjuene, samt notater fra observasjoner av deres undervisning bare skal brukes til dette prosjekt og makuleres etter bruk (appendiks 1).

Til elevdeltagelsen i undersøkelsen har jeg innhentet samtykke både fra elevene og deres foreldre, siden jeg har hatt å gjøre med barn under 16 år (appendiks 1). En av elevene som deltok i en samspillsituasjon det ville vært interessant å beskrive i studien, samtykket ikke til å delta, og er derfor ikke nevnt i studien. Ellers har alle elevene jeg har ønsket å kommentere fra observasjonene samtykket til å delta i studien med støtte fra sine foresatte. Noen av dem jeg har spurt om å få intervjuet etter at de har samtykket til deltagelse i prosjektet, har vegret seg mot dette, noe jeg selvsagt har respektert. I henhold til NESH sine retningslinjer har barn opptil 15 år et særlig krav på beskyttelse (NESH, 2006 s.16). Alle data er anonymisert slik at de ikke skal kunne føres tilbake til

enkelpersoner, og deltagerne har hatt mulighet til å kunne trekke seg fra prosjektet når som helst uten å måtte oppgi grunn. I et så lite felt som det skolemiljøet jeg studerer, kan det bli problematisk å ivareta anonymiteten informantene imellom. Særlig lærernes anonymitet vil være utsatt i møte med de andre deltagerne i feltet. Man har som forsker også et særlig ansvar i måten man framstiller aktørene på i analysen. Noen av lærerne vil kanskje være redde for å «bli tatt» for å ikke være tilstrekkelig bevisste i sin håndtering av kjønns- og likestillingsspørsmål i undervisningen sin. Jeg har ingen interesse av å «henge ut» informantene, men har bestrebet meg på å omtale dem med varsomhet og respekt, uten at det skal gå på bekostning av viktige poeng i analysen. NESH poengterer også hensynet til menneskers ettermæle og krav til konfidensialitet (ibid. s.18 og 20).

### 3.2.5 Andre tekstlige kilder

Andre tekstlige kilder som er relevante for observasjons- og intervjumaterialet blir trukket inn i analysene som supplerende data. Dette gjelder først og fremst læreverk, sangrepertoar og læreplaner. Disse kildene genererer utsagn som forteller noe om sentrale diskurser i ungdomsskolens musikkundervisning. Utsagnene bidrar til bildet av hva som danner vilkårene for musikkundervisningen som en diskursiv praksis. Disse tekstkildene er like kulturelt og historisk situert som observasjonsnotatene og intervjutranskripsjonene, og må derfor sees i sin tilblivelseskontekst. Til sammen danner alle utsagnene, både fra observasjonene og intervjuene, og fra de supplerende tekstkildene, et korpus som forteller noe om rådende diskurser i de observerte musikkundervisningspraksisene, som igjen kan fortelle noe om hva som blir muliggjort og hvorfor elevene handler og taler som de gjør.

De supplerende tekstlige kildene er først og fremst læreboken *Opus* (Gjermund Andreassen, 2000a, 2000b; Gjermund Andreassen, 2000), den nasjonale læreplanen *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) med henblikk til de tidligere læreplanene *Mønsterplan for grunnskolen* (Kirke- & Undervisningsdepartementet, 1974), *Mønsterplan for grunnskolen* (Kirke- & Undervisningsdepartementet, 1987) og *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (Det kongelige kirke-, 1997),

### *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring*

(Kunnskapsdepartementet, 2008) med henblikk til *Handbok i likestillingsarbeid for skolen* (Arnesen & Fjesme, 1991). I tillegg inngår cd-innspillinger og musikkvideoer som er referert i undervisningen eller i elevutsagn som supplerende kilder.

Dette er teksttyper av ganske ulik art. Poststrukturalistiske teoretikere forstår imidlertid alle slags tekster som kontekstualiserte og situerte i relasjon til historiske, sosiokulturelle, stilistiske, generiske og andre diskursive forhold. Med begrepet *intertekstualitet* antar Julia Kristeva at denne oppfatningen alltid bærer interrelasjonelle sammenhenger, både horisontalt, der ordet i teksten tilhører både det skrivende subjektet og adressaten, og vertikalt, hvor ordet i teksten orienterer seg mot et litterært korpus. Teksten bærer alltid i seg tegn og tekstlige tråder fra andre tekster, noe som gjør at en tekst må anses som innvevd i andre tekster (Barthes, 1991).

## 3.3 Forholdet mellom forsker og informant

Det er min aller første dag på feltarbeid. Jeg har en avtale med musikk læreren Bente, og møter henne i administrasjonslokalene. Hun ønsker meg velkommen og viser meg inn på arbeidsrommet til lærerne der hun må hente noe før vi skal gå på et rom for oss selv for å snakke om samarbeidet vi har inngått. På arbeidsrommet introduserer hun meg for en av kollegaene sine ved sidepulten. «Dette er Silje som skal forske på oss!» sier hun. «Har du kommet hit for å foreta en kritisk analyse av alle feilene vi gjør?» spør lærerkollegaen litt ironisk.

Som tidligere lærer og som representant for en lærerutdanningsinstitusjon regnet jeg med å støte på en rekke utfordringer i møtet med feltet, både i selve møtet, men også i behandlingen av det datamaterialet møtet ville resultere i. Å komme inn i en skole som forsker innebærer at man må forholde seg til skolens ledelse og administrasjon, til lærere og til elever. I møte med ledelsen og administrasjonen opplevde jeg at det hadde en viss status for skolene å gjøre seg tilgjengelig for forskning. Det impliserte imidlertid også visse forventninger til hva man kunne få tilbake. Jeg ble for eksempel møtt med følgende forespørsel; «Kan ikke du holde et foredrag der du presenterer det siste innen pedagogisk forskning?». Spørsmålet er ikke urimelig, men som nybegynner i academia tok det omtrent pusten fra meg. Det satte imidlertid i sving en rekke overveielser om hva som ville være rimelige motytelser til en skole som stiller seg

åpen for forskning. Hvordan skulle jeg balansere forholdet mellom å gi og å ta? Hva var det rimelig av meg å forvente av skolene og omvendt, uten at noen part skulle føle seg utnyttet? Hva kunne jeg som forsker bidra med av motytelser uten å strekke meg for langt? Og ikke minst, hvilken innflytelse har slike prosesser på selve forskningen? Dette er viktige og vanskelige spørsmål i forskningsprosjekter av den arten jeg har valgt, og det dreier seg om etikk. Jeg vil løfte fram noen av de etiske dilemmaene jeg støtte på i mitt møte med feltet.

Som deltagende observatør får man en viss nærhet til deltagerne i feltet. Det er ikke jeg som konstruerer kunnskap om dem, men vi konstruerer sammen kunnskap om feltet i en gjensidig interaksjon. Jeg skal ikke idyllisere denne nærheten. Jeg synes imidlertid det har vært et poeng å formidle til deltagerne i feltet, særlig overfor musikk lærerne, at de sitter på den erfaringsbaserte kunnskapen, mens jeg kjenner forskningen, og til sammen skal dette danne ny forskningsbasert kunnskap. Som feltbeskrivelsen over viser, fikk jeg denne innledende bemerkningen om jeg var kommet for å måle lærerne og kommentere alle feilene de gjør. Selv om det ble sagt i en humoristisk tone, ligger det noe i slike kommentarer, både om ubehaget i å bli observert og blottlagt, men også om diskursive spenninger i maktforholdet mellom lærere og skoleforskere. Lærerne representerer det som i utdanningsfeltet artikuleres fram som praksisfeltet, som gjerne har knyttet til seg uttrykk som «å jobbe på golvet» «å komme til kort» og ikke minst «å bli nedvurdert av skoleforskerne».

Forsknings- og utdanningsfeltet blir ofte artikulert fram som «bedreviterne» blant lærere, og oppfattes ikke alltid som like relevant for praksisfeltet. At skoleforskning og praksisfelt kan synes å tilhøre to ulike verdener er ingen ny tanke (Krüger, 2001), men forhåpentligvis en tanke på vikende front. I hvert fall viser de relativt unge lærerne som deltar i denne studien en åpenbar interesse for forskning. Likevel skal man ikke undervurdere spenningene som ligger mellom disse to feltene som samtidig er så sammenvevde. Krüger kaller det et curriculært rom hvor det strides om noe som er felles, nemlig hva god undervisning og utdanning er for noe (ibid. s. 71).

I denne studien ligger kanskje spenningen først og fremst i asymmetrien mellom at jeg er premissleverandør og den som til syvende og sist skal utføre analysene, mens lærerne er forskningsobjekter med liten kontroll over hva jeg kommer til å skrive. Dette gir meg et ansvar for å være så tro jeg kan mot lærernes beskrivelser. Selv om forsker og aktør har et subjekt-subjekt-forhold, står forskeren som deltagende observatør i en mellomposisjon. Som deltagende observatør er man nærværende, men tilstedeværelsen er midlertidig. Forskeren er en gjest som inngår i en relasjon for en periode. Samtidig må man distansere seg for å kunne foreta en analyse, og alle involverte vet at forskeren på et tidspunkt skal avslutte feltarbeidet og trekke seg ut av feltet. Man har også ulike forventninger til samarbeidet. Musikk læreren Kjell for eksempel, hadde en forventning om å lære noe av å samarbeide med en forsker. Når jeg stilte ham ulike spørsmål sendte han dem ofte tilbake til meg: «Jeg vet ikke helt, hva tror du?» «Nei, jeg fikk det kanskje ikke helt til. Har du forslag til hvordan jeg kunne gjort det?» På denne måten artikulerer Kjell meg fram som en ekspert og seg selv som en som kommer til kort i møte med spørsmålene mine. Samtidig leser jeg ut en motstand i hvordan han håndterer intervjusituasjonen. Det er hele tiden jeg som spør og han som svarer. Plutselig bryter han spillereglene og spør meg. Ved å kaste spørsmål tilbake på meg som intervjuer bryter han mønsteret i intervjuformen. Dette kan være uttrykk for diskursive spenninger. Mine spørsmål kan gi inntrykk av at jeg mener musikk lærere bør være kjønnsbevisste i undervisningen sin. Han kan føle seg truffet, angrepet eller være uenig.

Elever har helt andre forventninger til det å være informanter. De er mer innforstått med det asymmetriske maktforholdet som vanligvis er til stede mellom barn og voksne. Samtidig som de har bidratt til å gi meg et datamateriale, har jeg merket at flere av dem har satt pris på å bli hørt på og få en en-til-en-voksenoppmerksomhet de kanskje ikke opplever så ofte i skolesammenheng. På den måten har også jeg kunnet gi dem noe gjennom intervjuene.

Ikke alle elevene oppfattet hva jeg egentlig holdt på med og hva et slikt forskningsarbeid innebærer, selv om jeg hadde forsøkt å forklare det. Noen av spørsmålene jeg fikk var:

«Kommer vi i avisen når du intervjuer oss?»

«Hva er egentlig vitsen med den der boken din?»

«Hvorfor er du her egentlig?»

«Du som er ekspert, kan du ikke hjelpe meg litt her?»

Slike utsagn viser hvor fjern forskningsverdenen er for mange av elevene. Det var viktig stadig å repetere og klargjøre hvorfor jeg var hos dem og hva jeg holdt på med, for å skape trygghet og tillit. Som voksenperson i klasserommet er man som forsker ikke vesentlig annerledes for elevene enn det læreren er, og de gjør ikke nødvendigvis forskjell. I intervjusituasjoner var det i starten tydelig at de ville gi de svarene som de trodde ble forventet av dem. Jeg måtte stadig presisere at de kunne si akkurat det de måtte ønske og mene, og ikke tenke at noe skulle være «riktigere» å si enn noe annet.

En annen side ved forsker-informantrelasjonen som det har vært viktig å ta stilling til er i hvilken grad forskeren ivaretar deltagerens perspektiv i forhold til hvilken vekt forskerens egne perspektiver får. Dette handler om forholdet mellom det emiske og etiske nivået i en studie. Det emiske nivået, altså deltagerens perspektiv og deres stemme inn i studien er forsøkt ivaretatt særlig gjennom intervjuene.

Forskerperspektivet er selvsagt dominerende i og med at det er jeg som forsker som produserer selve rapporteringsteksten fra studien. De mange observasjonsbeskrivelsene i denne teksten er også produsert av meg som forsker, og all tolkning av det som har foregått og blitt sagt i studien er prisgitt forskerperspektivet. For å inkludere det emiske nivået i studien supplerer jeg stadig med direkte sitater av deltagerne i feltet. Noen ganger motsetter de seg mine tolkninger. Andre ganger bekrefter de dem. Slike beskrivelser er et forsøk på å ivareta en balansering mellom det emiske og det etiske nivået, i den grad det lar seg gjøre. Dette dreier seg om å ha som etisk standard å være sann mot sitt empiriske materiale, og gjengi så sannferdig man kan de funn ens forskning har fremskaffet, uavhengig av hvilket sannhetsbegrep man opererer innenfor.



### 3.4 Vitenskapelighet og troverdighet

Innsamlingsteknikkene som er brukt for å generere et datamateriale er først og fremst kvalitative metoder. Informantene er ikke representative i den forstand at funnene kan generaliseres som allmenngyldige. Studien kan likevel ha overføringsverdi (Fangen, 2008; Flyvbjerg, 1993). Funnene i denne studien kan forhåpentligvis bringe til veie relevante innsikter for andre musikkpedagogiske virksomheter og studier. En viktig verdi ved kvalitative studier er at man går i dybden av et avgrenset fenomen eller nedslagsfelt, og dermed får fram flere nyanser og sammenhenger enn i en kvantitativ studie. I denne studien er hensikten å forstå forhandlingsprosesser og maktmekanismer mellom elever og mellom lærer og elev i musikkundervisningen i skolen. For å fange slik interaksjon kreves kvalitative metoder. Det er imidlertid ulike synspunkter i forhold til hva som skal til for at slik forskning er tilstrekkelig vitenskapelig og troverdig. Mange bruker validitetsbegrepet for å måle eller beskrive vitenskapelighet. Validitetsbegrepet kommer egentlig fra kvantitativ forskning og kan både være intern og ekstern. Intern validitet handler om i hvilken grad forskerens funn virkelig kartlegger det fenomenet man skal utforske. Ekstern validitet gjelder i hvilken grad funn kan generaliseres til andre sammenhenger som ligner den gjeldende studie er foretatt innenfor. Hvor vidt denne kvantitative vurderingstermen i likhet med reliabilitet og objektivitet er hensiktsmessig, eller i det hele tatt anvendbar i kvalitativ forskning er et spørsmål som stadig er under debatt og løses på ulike måter (Fangen, 2008 [2004]). Med det diskursperspektivet jeg har valgt å betrakte kjønnsstudien gjennom, finner jeg det mer nærliggende å tenke validitet i epistemologisk forstand,<sup>53</sup> det vil si at en tekst kan sies å være validert når den er tilstrekkelig begrunnet, omhyggelig tilpasset en teori og dens begreper, den har et forståelig formål, den er troverdig ut ifra deltakernes kontroller og den er logisk og sannferdig i form av dens refleksjon over fenomenet som skal studeres (Fangen, 2008 [2004]). Jeg forsøker derfor å presentere materialet på en så transparent måte som mulig og belyse

---

<sup>53</sup> Epistemologi dreier seg om hvordan man kan få kunnskap om verden. Denne studien lener seg på en sosialepistemologi som innebærer en forståelse av at den kunnskapen vi kan få om verden er betinget av sosialt og kulturelt så vel som temporært og historisk situert (Popkewitz & Brennan, 1998).

---

eksemplene fra ulike sider. Derfor bruker jeg lange beskrivelser fra feltprotokollen og intervjuer både fra elever og lærere omkring de samme hendelsene.

Innenfor kjønnteori er det viktig for forskningens troverdighet å gi seg tilkjenne som forsker og være eksplisitt i forhold til hvilket blikk man forsker med, og fra hvilket ståsted. Som nevnt i kapittel 2 finnes det her ulike retninger. Sandra Harding hevder med sin standpunktfeminisme at det undertrykte blikket alltid er det vitenskapelig beste og mest sannferdige (Harding, 1986). Donna Haraway som ofte blir definert som en representant for postmoderne feministisk vitenskapsteori vil innvende mot Harding at ingen posisjon er mer vitenskapelig enn andre. All forskning er situert, i betydningen at den har en begrenset lokalitet, et delperspektiv og kan dermed aldri bli objektiv i noen annen forstand enn sin situerthet (Haraway, 1988). Vitenskapeligheten kan imidlertid styrkes ved å få belyst et fenomen fra flest mulige posisjoner. Haraways vitenskapsteori er kompatibel med den diskursteorien som foreliggende studie hviler på. Dette vitenskapsteoretiske standpunktet er et avgjørende premiss for å vurdere vitenskapeligheten i denne studien.

Min situerthet i forhold til forskningsemnet jeg har valgt har noe å si for forskningsresultatet. En del av min situerthet er at jeg er hvit middelklassekvinn fra et samfunn der likestilling mellom kjønnene stadig er på den politiske dagsorden. Det har en klar innvirkning på hvordan jeg perspektiverer kjønn. Jeg ser feltet jeg studerer ut ifra de subjektposisjonene jeg har blitt tilbudt opp igjennom, og stadig tilbys i de miljøene jeg agerer. Det er mulig jeg legger merke til og vektlegger andre momenter i feltet enn det en mann med helt andre erfaringer og andre posisjoner å tenke, snakke og handle fra ville ha gjort. Det kan nok tenkes at jeg kjenner meg mer igjen i elever som Vilde, Lise og Benedikte sine beskrivelser enn i Marcus, David og Eirik sine erfaringer. Samtidig, når jeg tenker tilbake på meg selv som musikkutøver i ungdomsskolealderen, kjenner jeg meg mer igjen i Bendik som er utøvende gitarist og nysgjerrig på mange ulike typer musikk, men fort syns det jevnaldrende hører på er uinteressant og kjedelig, enn jeg vil relatere meg til Lise som lytter til hva som helst på radioen uten å ta særlig stilling til musikken.

Det er med andre ord grenser for relevansen av forskerens kjønn i møte med feltet. Derimot, har diskursene og subjektposisjonene forskeren opererer innenfor en avgjørende betydning. Forskerens beskrivelser av hvordan maskulinitet og femininitet konstitueres i feltet kan være farget av hvordan man selv har opplevd at slike kategorier har blitt påtvunget en. Det er her det ladede og normative kommer inn, som gjerne er drivkraften til at man har valgt å forske med nettopp dette blikket. Forsøk på å gjøre analysene mest mulig transparente og samtidig nyansere tolkningene ved å vise til alternative tolkningsmuligheter vil forhåpentligvis bidra til å holde et høyt vitenskapelig nivå uten å svekke argumenter og poenger av den grunn.

For Haraway har også forskningsfellesskapet og det forskningsfeltet man er en del av stor betydning for hvordan man posisjonerer seg i forhold til de problemstillingene studien reiser. Dette er en helt sentral side ved det Haraway kaller «the situated knowledge» (ibid.). Det har også en relativt stor betydning for mitt blikk at jeg betrakter feltet som tidligere musikk lærer i ungdomsskolen. Dette innebærer for eksempel at jeg har forståelse for og kan identifisere meg med musikk lærerne jeg studerer fordi jeg gjenkjenner utfordringene de står overfor i skolehverdagen. Mitt forskerblikk på dem er derfor preget av mine egne erfaringer som lærer. Jeg kjenner de diskursive normene som er nedfelt i feltet.

Alle ledd i forskningsprosessen er i mer eller mindre grad preget av tolkning. Å gjøre dette så eksplisitt og transparent man kan, styrker vitenskapeligheten og troverdigheten i arbeidet.

### 3.5 Tolkning og analyse

Hovedfokuset i analysene vil ligge på elevenes utsagn om kjønn og musikk. Utsagnsnivået er med andre ord studiens analyseenhet. Hos Foucault er utsagnsbegrepet todelt. Det omfatter både det som blir italesatt og det som blir iscenesatt i en diskursiv praksis, noe som også fanges inn i begrepet performativitet hos Butler. Utsagnene som studeres i denne avhandlingen er derfor både det som elever *sier* i og om observerte musiseringssituasjoner og det de *gjør* i de observerte

musiseringssituasjonene. Utsagn kan imidlertid ikke sees løsrevet fra andre utsagn. De er alltid del av en sammenheng eller en helhet. Utsagn står også i relasjon til hverandre. Slike grupper av utsagn som står i relasjon til hverandre konstituerer systemer. Foucault skriver: «...a statement must have a substance, a support, a place, and a date» (Foucault, 1972 s. 101). Hvorvidt et utsagn har gyldighet avhenger av mulighetsfeltet, altså det allerede sagte med de tilhørende hjelpemidler, praksiser og institusjoner. Det er hele denne veven av allerede eksisterende utsagn, hjelpemidler, praksiser og institusjoner Foucault kaller utsagnsnivået eller referensialiteten (Schaanning, 1997 s. 187). Hvordan musikk læreren legger til rette for elevenes musisering gjennom bruk av læremidler, instrumenter og så videre er en viktig side av den referensialiteten jeg studerer.

Når utsagn om kjønn og musikk er identifisert i materialet, analyserer jeg dem i lys av noen nøkkelbegreper i de teoriene jeg har valgt å bruke.<sup>54</sup> Fra Foucaults teori om diskurs, makt og kunnskap bruker jeg særlig begrepene *subjektposisjoner*, *governmentalitet* og *selvteknologi*. Jeg har ønsket å bruke disse begrepene til å se på hvordan elevene styres i ulike retninger (*governmentalitet*) og hvordan de tar i bruk selvdisiplinerende teknikker (*selvteknologi*) for å innfri det de opplever forventet av dem, eller eventuelt gjøre motstand mot det forventede. Begrepet *subjektposisjoner* bruker jeg til å se hvilke posisjoner elevene tilbys å tale, handle og tenke fra og hvilke av disse posisjonene de tar når de musiserer og når de snakker om musiseringen. Jeg har altså ikke foretatt en ren systematisk diskursanalyse som skal identifiserer rådende diskurser i klasserommet, men snarere brukt Foucaults begreper til å se på relasjonelle maktmekanismer som styrer individets dannelse, selvoppfatning og identitet.

I tillegg til disse teoretiske begrepene fra Foucault, vil Butlers begrep om *kjønnsperformativitet* bli et viktig analytisk redskap når jeg tolker materialet. Ut ifra Foucaults utsagnsbegrep er kjønnsperformativitet språklige og kroppslige utsagn som produserer eller konstruerer kjønn. Når jeg i problemstillingen spør hvordan kjønn konstrueres i elevenes musisering, er det kjønnsperformativitet jeg er ute etter å

---

<sup>54</sup> Som vist i kapittel 2 bruker jeg teoretiske begreper både fra Michel Foucault, Judith Butler, Christopher Small og Tia DeNora.

identifisere. Utsagn som blir tilstrekkelig repetert gjør at kjønn blir sosialt begripelig og meningsbærende. Slik jeg bruker performativitetsbegrepet som analytisk redskap, skriver jeg meg på mange måter inn i en forskningstradisjon kalt *performance ethnography* (Hamera, 2011). Performativitet studeres da i forbindelse med en eller annen form for opptreden (performance), men sees i sin sosiale og kulturelle sammenheng. Opptreden forstås da svært vidt, fra teatraliske og sceniske uttrykk med et eksplisitt publikum til banale og nesten umerkelige hverdagssituasjoner (ibid. s. 319). Ved å bruke performance eller opptreden som metodisk tilgang, fokuserer forskeren oppmerksomheten mot de denotative og sensoriske sidene ved begivenhetene, hvordan ting ser ut, hvordan det høres ut, eventuelt lukter og forandrer seg over tid (ibid.).

Performansen i denne studien er som kjent elevenes musisering. Å forstå musisering slik Christopher Small definerer det gjennom sitt *musicking*-begrep<sup>55</sup> innebærer en tilsvarende vid forståelse som det *performance*-etnografene bruker om performance-begrepet. I tillegg til å se på musiseringens sosiale og kulturelle betydning i det relasjonelle mellom elevene og mellom lærer og elev, vil jeg se på enkeltelevs bruk av musikk når de disiplinerer og regulerer seg i forhold til omgivelsenes normer og forventninger. Til dette blir Tia DeNoras begrep om *music as a technology of the self* et analytisk redskap.<sup>56</sup>

Performativitetsbegrepet i analysen inkluderer også forskeren: *The act of researching*. Det å analysere et empirisk materiale betyr ikke å legge fakta på bordet og å vise fram en gang for alle hvordan ting henger sammen. Enhver analyse vil være basert på tolkninger. Som en diskursiv agent tolker jeg materialet ut ifra mine forutsetninger fra det ståstedet og med det blikket jeg har. Effekten av mine tolkninger, *my acts of researching*, vil alltid være en av flere muligheter. Jeg vil derfor forsøke å hele tiden gjøre min posisjon transparent i analysene.

---

<sup>55</sup> Se kapittel 2.4.1.

<sup>56</sup> Se kapittel 2.4.2.

Utsagn om kjønn og kjønnsperformativitet er ikke bare analysert i elevers opptreden. Valg av aktiviteter, instrumenter, repertoar og samarbeidspartnere kan også innebære kjønnsperformativitet og si noe diskursivt om hva som oppfattes som riktig, viktig, normalt, akseptabelt og så videre for elevene. Samarbeid og innøvningsprosesser, med de sosiale forhandlingene det omfatter, kan også fortelle noe om kjønnsperformativitet. Iscenesettelsen som finner sted i selve framførelsen av musikk har selvsagt også blitt gjenstand for analyse av kjønnsperformativitet. De verbale utsagnene som blir analysert er først og fremst elevers ord fra observasjon og intervju. Det dreier seg for eksempel om hva elevene sier om jenter og gutter sitt spill på instrumenter, i tillegg til sang og dans i og utenfor musikklasserommet

Også lærernes performativitet og verbale utsagn har blitt gjenstand for analyse, om enn i mer beskjeden grad enn elevene. Som det kommer fram i studiens problemstilling, konstruerer også lærerne kjønn gjennom sine utsagn. Disse utsagnenes vitenskapelige status i studien dreier seg om hvordan de er med på å sette vilkårene for hva som muliggjøres i undervisningen.

I en diskursanalyse er utsagnenes regularitet avgjørende for å kunne tolke noe som en diskurs, altså et tankesett som har fått noen lunde feste i en praksis. Butler skriver tilsvarende om handlingers repetisjoner. Jeg har til en viss grad identifisert regulariteter i utsagnene studien har generert, og mener på bakgrunn av dette å kunne hevde at det finnes noen styrende og hegemoniske diskurser i de praksisene jeg har observert. «Gutter liker å spille i band» er et eksempel på en slik diskurs. Blant en hel rekke utsagn som har vært med på å danne denne diskursen, kan jeg gi følgende eksempler:

Bente (musikklærer): Når elevene får velge, er det nesten alltid guttene som løper til bandinstrumentene.

Kristian (elev): Jeg liker best å spille gitar og trommer.

Lise (elev): Det er alltid guttene som vil spille i bandet.

Disse verbale utsagnene er såpass sammenfallende at jeg mener de utgjør en regularitet i materialet. Jeg samler dem derfor som en provisorisk formasjon og kaller det en

diskurs. I tillegg til slike verbale utsagn, støtter også stadig repeterte praksiser der gutter spiller på bandinstrumenter opp om den diskursive konstruksjonen «Gutter liker å spille i band».

I tillegg til å samle regularitetene, har det også vært viktig å løfte fram utsagn som bryter med regulariteten. Dette kan kalles motdiskurser eller motstand mot gjeldende diskurser. Et eksempel på motstand mot den diskursive konstruksjonen «Gutter liker å spille i band» er når Lise i 8A ved Dalen skole vil være med å spille i et band som ellers bare består av gutter. Et annet eksempel er når Karianne sier i et intervju «Jeg syns det er kjempegøy å spille trommer. Det er virkelig noe jeg har lyst å lære meg bedre!» Det er imidlertid ikke alltid like entydig hvilke diskurser som har hegemoni. Diskurser kan også stå mot hverandre i et spenningsforhold eller en antagonisme, som det heter i diskursteoretisk terminologi (Winther Jørgensen & Phillips, 1999 s. 60). Da kan det være relevant å se utsagn som forhandlinger mellom ulike diskurser. Dette kan for eksempel komme fram som paradoksaleffekter mellom ulike utsagn (Søndergaard, 2000). Når Karianne sier at hun liker å spille trommer og gjerne skulle lært mer, men når hun får sjansen velger å danse i stedet, kan det sees som en effekt av diskursive spenninger. Kariannes talehandling befinner seg i en antagonisme mellom på den ene siden en diskurs om at trommer er kult både for jenter og gutter og på den andre siden en diskurs om at jenter danser. Kariannes utsagn og performativitet kan imidlertid være en langt mer kompleks forhandling enn som så. Ved å trekke fram forskjellige tolkningsmuligheter kan man i større grad beskrive hvilken kompleks forhandlingsprosess som kan ligge i en slik handling.

For å kunne vurdere gyldigheten av elevenes utsagn har selve musikkundervisningen som et diskursivt rom avgjørende betydning med sine allerede eksisterende utsagn. Jeg vil derfor starte analysene med et kapittel om mulighetsbetingelser som ligger i musikkundervisningen som et diskursivt rom. Jeg vil i dette kapitlet se på plandokumenter for musikkfaget i skolen, fagets plass på de enkelte skolene jeg har studert, de materielle anordningene i form av lærebøker og annet læremateriell, lokaliteter og utstyr, og ikke minst lærernes holdninger til faget og deres kompetanse. Også debatter utenfor skolens fire vegger virker inn på det som muliggjøres i

klasserommet, både politiske utsagn, populærkulturelle utsagn og ungdomskulturelle utsagn. Alt dette er allerede eksisterende utsagn som virker inn på elevenes mulighetsbetingelser for å reflektere og musisere i musikkundervisningsrommet.

Etter det innledende bakgrunnskapitlet (kapittel 4) for hva som danner vilkårene for det som kan muliggjøres i de fire undervisningspraksisene jeg har observert, kommer avhandlingens hovedanalyser i kapittel 5 og 6. Der går jeg tettere inn på enkeltutsagn og studerer de musikalske praksisene på nært hold. Det må presiseres at det også trekkes inn utsagn fra populærmusikkfeltet og ungdomskulturer som gir elevenes utsagn gyldighet. Møtet mellom skolens normer og populærmusikalske og ungdomskulturelle normer som trekkes inn i musikkundervisningen både av lærere og elever skaper konstellasjoner og spenninger som vil trekkes inn i analysen, og ikke minst i det etterfølgende diskusjonskapitlet.

### 3.6 Forskningsdesign

Ligesom i det store flertal af diskursanalytiske tilgange (herunder dem, denne bog presenterer) – og i kvalitativ forskning i det hele taget – er der ingen fast procedure for materialeindsamling og –analyse; forskningsdesignet skal specialbygges til prosjektets særlige karakter (Winther Jørgensen & Phillips, 1999 s. 88).

Studiens design er inspirert både av det etnografiske feltarbeid og casestudien. Jeg har valgt å trekke ut eksempler fra materialet som kan belyse hvordan kjønn kan konstrueres gjennom musisering, slik jeg spør etter i problemstillingen. Det dreier seg om å belyse noe gjennom enkeltteksempler, inspirert av Bent Flyvbjergs beskrivelser av eksemplets makt i forbindelse med casestudier (Flyvbjerg, 1993). I sitt forsøk på å slå i hjel noen myter om det som skulle være casestudiens manglende vitenskapelighet, har Flyvbjerg blant annet poengtert hvor mye mer en inngående studie av et enkelttilfelle kan fortelle om et fenomen enn en hvilken som helst statistikk. Ønsket er å la det enkelte eksemplet få tale for seg, i tråd med Aristoteles tro på å finne innsikt gjennom å studere det partikulære (Aristoteles, 1976). Det betyr ikke at jeg bare har trukket fram eksempler som kan bekrefte en teori eller de antagelser jeg måtte ha med



meg forut for studien. Jeg har særlig vært på jakt etter eksempler der jeg mener å kunne se at kjønn blir iscenesatt eller forhandlet på en eller annen måte. Samtidig forsøker jeg å vise flere tolkningsalternativ i analysene for å utfordre mitt eget forskningsblikk.

Selv om designet på denne studien har mange fellestrekk med casestudien, befinner eksemplene seg på ulike nivå, og utgjør dermed et mer komplekst design enn casestudien, slik den eksempelvis beskrives av Robert K. Yin (Yin, 2009). Robert Stake definerer casestudie som «the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances» (Stake, 1995 s.xi). Det er definitivt partikulære og komplekse enheter som gjøres til gjenstand for analyse i denne studien. Samtidig skriver Stake at mennesker og utdanningsprogrammer vil være de mest interessante pedagogiske casene. For eksempel vil en lærer kunne være en interessant case, mens undervisningspraksisen hennes eller hans vil være for lite spesifikk for en casestudie. Han mener også at hendelser og prosesser er mindre egnet for casestudie designet. I min studie er det nettopp ulike situasjoner og prosesser som blir gjenstand for analyse. Allerede her bryter jeg med både Yin og Stakes definisjoner av casestudium. I tillegg har jeg studert musikkundervisningen ved to ungdomsskoler, men behandler ikke de to skolene som case, siden det bare er fire musikk læreres undervisningspraksis som har blitt observert. Det har heller ikke vært aktuelt å behandle disse fire lærerpraksisene som casene i studien, siden problemstillingen er sentrert rundt elevenes praksis. Det er enkeltaktiviteter og forhandlingsprosesser som har fokus i studien. Jeg har derfor funnet det mest hensiktsmessig å ordne studien etter de ulike eksemplene på observerte musikkaktiviteter der jeg oppfatter at kjønn har vært i spill og på spill. Det er med andre ord ikke utvalget i seg selv, men tematikker og aktiviteter som går på tvers av utvalget, altså på tvers av de fire undervisningsoppleggene som blir det interessante for analysen. Casestudie blir derfor en begrensende metodisk etikett. Noe av diskursanalysens karakter er å stille spørsmål ved og fristille seg fra slike veletablerte etiketter, slik Marianne Winter Jørgensen og Louise Phillips uttrykker det i det innledende sitatet til dette avsnittet.

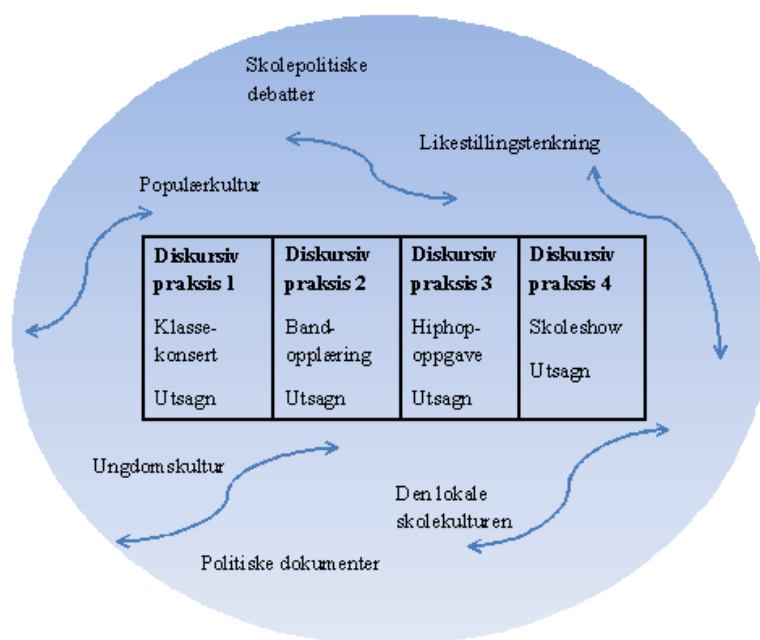
I likhet med casestudien har jeg valgt å ha et teoretisk fundament for studien. Samtidig har jeg valgt å bruke et empirisk materiale som er innhentet etter en framgangsmåte som ligger tett opp til det etnografiske feltarbeidet. Mange vil hevde at et slikt forhold mellom teori og metode ikke er kompatibelt.<sup>57</sup> Etnografien er en induktiv metode som utvinner teori på grunnlag av empiriske funn (Alvesson & Sköldberg, 2008 s. 177). Å ta utgangspunkt i en teori blir det motsatte, altså en deduktiv tilnærming. Jeg er imidlertid ikke den første som kombinerer Foucaults diskursteori og noe som i karakter ligner et etnografisk feltarbeid. Selv om etnografien tradisjonelt først og fremst har vært opptatt av beskrivelser av det studerte, dernest eventuelt teoriutvikling på grunnlag av det empiriske materialet som produseres av et feltarbeid (Hammersley, 1987), er det ikke uvanlig å analysere data fra et etnografisk feltarbeid i lys av allerede eksisterende teori. Holstein og Gubrium argumenterer for eksempel for kombinasjonen av etnografi og Foucaults diskursteori (Holstein & Gubrium, 2008). De poengterer at det er liten avstand mellom de kulturelle praksisene en etnograf ser etter og de diskursive praksisene en diskursanalytiker ser etter. Den store forskjellen ligger i hvordan praksisene analyseres og tolkes. Hos etnografen er det et ideal at empirien i størst mulig grad skal få tale for seg selv, mens det hos diskursanalytikeren er et mål å sette det kjente og hverdagslige i et nytt lys og utfordre vante tankemønstre. Det å foreta et forskningsarbeid med både induktive og deduktive ansatser blir gjerne omtalt som abduktiv metode. Abduksjon innebærer i denne sammenhengen å tolke enkelttilfeller ut ifra et hypotetisk overgripende mønster, som, om det var riktig, forklarer tilfellet. Tolkningen bør siden styrkes med nye iakttagelser og flere tilfeller. I forskningsprosessen skjer det således en alternering mellom tidligere teori og empiri som suksessivt omtolkes i lys av hverandre. Metodens hensikt er å utvide forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2008 s.55-56). Denne studien er designet etter en slik abduktiv metode. I analyseprosessen har empiri og teori vært i en stadig dialog og fått brynt seg mot hverandre.

Studien er designet med utgangspunkt i de fire undervisningspraksisene jeg har observert hos de fire musikk lærerne Hilde, Kjell, Bente og Harald. I analysen

---

<sup>57</sup> Yin for eksempel hevder at etnografer eller antropologer ikke benytter seg av et gitt teorigrunnlag (Yin, 2009)

behandler jeg dette som diskursive praksiser. Innenfor de diskursive praksisene trekker jeg ut episoder jeg finner interessante for studiens problemstillinger. Kroppslige og verbale utsagn fra de enkelte episodene, i tillegg til verbale utsagn som kommenterer episodene, eller er mer generelle, vil så bli den viktigste analyseenheten for studien. Utsagnene i de diskursive praksisene må sees i forhold til et større diskursivt rom.<sup>58</sup> Det er der de finner feste og gyldighet. Designet kan demonstreres gjennom følgende figur:



Figur 2. Det diskursive rommet.

Figuren skal illustrere hvordan musikkundervisning som diskursiv praksis er betinget av ulike forhold utenfor selve praksisen, som på ulike måter likevel har forgreninger inn i den. De firkantete rutene som de studerte praksisene er rammet inn i skal ikke demonstrere at dette er avgrensede enheter slik de materialiserer seg. Min visuelle avgrensning skal bare illustrere empiriens grenser. Pilene illustrerer de glidende overgangene mellom de studerte praksisene og de betingende forholdene som

<sup>58</sup> Rombegrepet er forklart i kapittel 2 og vil bli utdypet og konkretisert i kapittel 4.

sirkulerer i rommet. De forholdene som er tatt med i figuren er bare eksempler på hva som kan sirkulere i det diskursive rommet. Her nevnes den lokale skolekulturen på den enkelte skole, skolepolitiske debatter som har versert i det aktuelle tidsrommet, tanker omkring likestilling mellom kjønnene, i tillegg til trender innenfor tidens populærkulturelle og ungdomskulturelle uttrykk. Alt dette kan ha innvirkning på det som har blitt sagt og gjort i de studerte praksisene. Jeg kunne også tatt med debatter i skoleforskningsfeltet generelt og det musikkpedagogiske feltet spesielt. Hovedpoenget mitt er at jeg i stedet for å tenke i kategoriene innenfor og utenfor klasserommet, finner det hensiktsmessig å se romlig og relasjonelt på de studerte utsagnenes betydning.

## 4. Musikkundervisningens diskursive rom

### 4.1 Innledning

Når jeg skal undersøke hvordan kjønn konstrueres i ungdomsskoleelevers musisering ut ifra det performative og diskursteoretiske perspektivet jeg har lansert i kapittel 2, er det først og fremst elevenes egne utsagn som vil bli gjenstand for analyse. Skal de ha gyldighet må de imidlertid korrespondere med andre utsagn innenfor det samme diskursive rommet. Jeg vil bruke dette kapitlet til å beskrive det jeg oppfatter er sentrale deler av det diskursive rommet elevenes utsagn må analyseres i forhold til. Det er det området som danner vilkårene og mulighetsbetingelsene for hva elevene kan gjøre gjennom musiseringen jeg har studert, og hva de kan tenke og si om den. Disse mulighetsbetingelsene omfatter en rekke anordninger, for eksempel målformuleringene for musikkfaget i læreplanen, de fysiske omgivelsene med sine romløsninger, musikktimenes plassering på timeplanen, tilgjengelige instrumenter og annet materielt utstyr. I tillegg har læreren med sin kompetanse og tilrettelegging av undervisningen stor betydning for hva som blir muliggjort, for ikke å snakke om elevsammensetningen. Jeg tenker også at dominerende skoledebatter og trender i populærkulturen vil ha betydning for det som skjer i klasserommet. I denne studien vil også kjønnsdebatter og rådende tanker om likestilling være relevant i tilknytning til de lokale praksisene som studeres. I dette kapitlet vil jeg forsøke å tegne konturene av det diskursive rommet elevene i denne studien agerer innenfor. Dette er ikke et avgrenset, fiksert og lukket rom, men noe som hele tiden beveger seg og kan betraktes på ulike måter, avhengig av ståsted og øyne som ser.

Dette kapitlet vil danne bakteppet for de to neste kapitlene der jeg går inn i enkeltteksempler fra elevenes musisering i skolen. Utformingen av dette kapitlet blir med andre ord å beskrive noe av landskapet utsagnene i de neste kapitlene opererer innenfor. Først vil jeg skissere trender i skolepolitiske debatter som har versert i det tidsrommet studien har pågått. Disse vil blant annet vise hvor fokuset har lagt og hva som har blitt betraktet som viktig for opplæringen i norsk skole. For denne avhandlingen vil det være særlig relevant å se på hvilken status musikkfaget har i

tidens skoledebatter. For en kjønnsstudie av musikkundervisningen i norsk ungdomsskole er det videre relevant å sette den konkrete undersøkelsen i sammenheng med norsk likestillingspolitikk og hvordan den har blitt formulert og forsøkt implementert i skoleverket. Dette blir presentert under overskriften *Likestilling i norsk skole*. Videre vil jeg presentere musikkfaget i norsk ungdomsskole slik det er konstituert i læreplandokumenter. Jeg vil også presentere noen perspektiver på populærmusikk, som har blitt et sentralt tema i skolens musikkundervisning. Dette er imidlertid et stort og uoversiktlig felt. Jeg vil derfor forsøke å avgrense hvordan jeg vil forstå og bruke populærmusikkbegrepet i denne sammenheng. Jeg vil videre gi en kort beskrive av de to skolene undersøkelsen har foregått ved, og fortelle litt om elevsammensetningen i de klassene jeg har observert. Til sist vil jeg presentere og analysere noen sentrale utsagn fra lærerinformantene som er involvert i studien.

## 4.2 Litt om skolesituasjonen i tidsrommet studien fant sted

Det skolepolitiske klimaet i prosjektperioden for denne studien, det vil si 2008-2012, har vært preget av det målbare med fokus på PISA-undersøkelser og andre tester. Dette er undersøkelser som særlig måler elevenes kompetanse i engelsk, regning og lesing. Da disse testene ble innført, noen år før jeg foretok denne studien, skåret ikke norske barn så høyt på internasjonale målinger som ønskelig (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2006). I kjølvannet av dette fikk man i den siste læreplanen *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006) større satsing på fagene norsk, engelsk og matematikk, som blir omtalt som basisfag. I tillegg framheves lesing, skriving, regning, digital kompetanse og muntlighet som grunnleggende ferdigheter som skal trenes og måles i alle fag (ibid.). Mens timeantallet i basisfagene har økt, framstår de andre fagene som mindre enn tidligere. For praktisk-estetiske fag som musikk kompenseres det noe for dette gjennom samarbeid med kulturskolen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og tilbudene gjennom Den kulturelle skolesekken (DKS) med blant annet rikskonsertenes skolekonserter (NOU, 2013).

Det har kommet en rekke reaksjoner på denne dreiningen, som kan forstås som en vektlegging av det lett målbare framfor ivaretagelse av et mer helhetlig syn på

elevenes dannelsesprosess (Kalsnes, 2010; Olsen, 2009). Kritikerne mener dette kan gå på bekostning av mer estetiske og sanselige erfaringer. Kunnskapene slike erfaringer kan generere er vanskeligere å måle (ibid).<sup>59</sup> En omfattende studie av DKS reiser spørsmål om det foregår en gradvis forskyvning av ansvaret for skoleelevers estetiske dannelse fra utdanningsfeltet, skolen og lærerne til kunst- og kulturfeltet, både gjennom kulturskolen og DKS (Breivik & Christophersen, 2012). I en annen relativt fersk rapport skriver en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet:

En skole som i større grad enn før er preget av teoretiske fag, tradisjonelle undervisningsmåter, av manglende variasjon, og av økende fravær av praktiske og estetiske læringsstrategier, står etter vår oppfatning i fare for i økende grad å bli opplevd som irrelevant i forhold til samfunnsutviklingen og barn og unges daglige liv (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011 s. 11).

I den siterte utredningen om de praktiske og estetiske fagene og lærerutdanningen advares det om at disse fagmiljøene kan bli kraftig redusert og i noen tilfeller radert bort på grunn av de nye politiske og økonomiske rammene (Espeland et al., 2011 s. 9). Manglende musikkfaglig kompetanse blant lærere blir derfor et argument for å hente inn profesjonelle kunstnere fra kulturlivet for å dekke musikktilbudet i skolen. Musikk i skolen kan dermed bli redusert til opplevelser fra konsertbesøk og lignende, mens det å opparbeide seg praktiske ferdigheter, slik at elevene selv får uttrykke seg musikalsk kan forsvinne ut og overlates til kulturskolene. *Kulturutredningen 2014* framhever at dette er en situasjon man ikke ønsker (NOU, 2013 s. 42). Likevel viser forskningen på Den kulturelle skolesekken en bekymring for at nettopp dette skal skje.<sup>60</sup>

Samtidig som situasjonen for musikkfaget i skolen av mange beskrives som relativt dystert, holder den musikkpedagogiske forskningen seg relativt stabil, og mange studier er relatert til musikkvirksomheten i den offentlige skolen. Etter diskusjoner om hvordan eleven best lærer musikk, om det er gjennom lytting eller gjennom at de selv

<sup>59</sup> Andre eksempler på kritiske og bekymrede stemmer til denne utviklingen er konferansen Sam Spel Hordaland 2011-2015 som er et tverrsektorielt samarbeidsprosjekt om utvikling av estetikk, kunst og kultur i utdanning, opplæring og formidling. Et annet eksempel er utstillingen *Læring for livet* (2012-2013) ved Hennie Onstads kunstsenter der kuratorene Ane Hjort Guttu og Tone Hansen uttrykker bekymring for den instrumentelle utviklingen i skolen som hun mener ikke tar kunstens bidrag til opplæringen på alvor.

<sup>60</sup> Dette ble uttalt på den nordiske sluttkonferansen om Den kulturelle skolesekken i Bergen 19. og 20. mars 2013 som avsluttet et treårig forskningsprosjekt på Den kulturelle skolesekken utført av Jan-Kåre Breivik, Catharina Christophersen, Anne Homme og Lise Rykkja. Forskningsresultatene vil bli publisert i Kulturrådets bokserie som utgis av Fagbokforlaget i juni 2013.

får musisere,<sup>61</sup> har det «å musisere selv» som ideal i musikkundervisningen fått relativt stort gjennomslag både i forskning, pedagogiske tekster og praksis. I kjølvannet av dette har de formelle og institusjonaliserte læringsstrategiene for innøving av musikalske ferdigheter blitt problematisert som utdaterte eller mindre relevante i dagens klasserom.<sup>62</sup> «Nyere» uformelle læringsstrategier fra populærmusikkfeltet har blitt aktualisert som bedre egnet for dagens klasserom. De formelle læringsstrategiene har gjerne vært preget av mesterlærepraksiser der læreren framstår som ekspert og mester, mens elevene er svenner eller lærlinger. Uformelle læringsstrategier kan være alt fra måten man øver på i et garasjeband eller måten man lager rap på i hiphop-miljøene, til det å lære seg å spille et instrument via internett. Noe som ofte kjennetegner uformelle læringsstrategier i motsetning til mesterlærepraksisen, er det å lære av hverandre på samme nivå, eller lære seg å spille på egen hånd. I kjølvannet av populærmusikkens inntog i musikklasserommet har også uformelle læringsstrategier blitt tatt i bruk. Jo mer etablert bandinstrumentene har blitt, jo mindre relevante opplever mange musikk lærere og forskere at de gamle, formelle læringsstrategiene blir. Man kan gjerne si at troen på uformelle læringsstrategier som musikkpedagogisk metodikk kulminerte med Lucy Greens bok *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy* (Green, 2008). Etter at hun systematisk hadde studert profesjonelle populærmusikkutøveres læringsstrategier (Green, 2002), testet hun disse ut i skolens musikkundervisning. På bakgrunn av dette foreslår hun en klart definert framgangsmåte for uformell læring i musikklasserommet (Green, 2008). Aksjonsforskningsprosjektet som rapporteres i boken framstår i hovedsak som vellykket. Ett av prinsippene for den uformelle læringen er at elevene styrer alt selv, fra å velge repertoar til å lære seg å spille på instrumenter, eventuelt lære hverandre. Noen andre prinsipper er at alt skal læres kollektivt, ikke individuelt og alt skal læres på øret, ikke ved hjelp av noen form for notasjon. I en slik læringsprosess spiller en rekke sosiale mekanismer og forhandlingsprosesser inn, som går langt utover det å lære musikk. Antologien *Future Prospects for Music Education: corroborating Informal Learning Pedagogy* (2012) viser at de uformelle læringsstrategiene tas på

<sup>61</sup> Disputten mellom David Elliot og Bennett Reimer som jeg allerede har kommentert i en fotnote i kapittel 2.4

<sup>62</sup> Se for eksempel (Nerland, 2004) og (Allsup & Westerlund, 2012).



alvor som en vending i musikkpedagogisk virksomhet, kanskje spesielt i skolen. I boken både bejubles og problematiseres slike læringsstrategier og man stiller spørsmål ved hva denne vendingen kan innebære for framtidens musikkpedagogikk (Karlsen & Väkevä, 2012). Dette er en diskusjon jeg vil ta opp igjen mot slutten av avhandlingen.

Bevisstheten om musikkpedagogiske virksomheter som sosiale arenaer har også blitt sentral i den musikkpedagogiske forskningen, blant annet gjennom påvirkning fra Christopher Small. I antologien *Sociology and Music Education* (Wright, 2010) beskrives musikkpedagogisk virksomhet i sammenheng med Smalls musicking-begrep. Også sosiologisk teori som Anthony Giddens blir brukt i musikkpedagogiske studier for å belyse musikkpedagogisk virksomhet som sosiale arenaer der folk inntar ulike roller i det sosiale spillet.<sup>63</sup> Dette er perspektiver og diskusjoner jeg forholder meg til og for så vidt legger meg tett opp til i denne avhandlingen.

En helt annen side av dagens skolesituasjon, som kanskje i skrivende stund kan defineres som en bakgrunnsdiskurs i pågående skoledebatter, men som like fullt er en veletablert del av skolen med en etter hvert rimelig lang historie, er likestillingspolitikken i norsk skole. Jeg vil påstå at denne har mye å si for hvordan kjønn ageres og forstås både blant lærere og elever i dagens skole. Jeg vil derfor gi en relativt inngående oversikt over hvordan likestillingspolitikken gjennom ulike faser har blitt forsøkt implementert i skolen. Dette vil jeg gjøre ved å henvise til aktuelle politiske dokumenter og noe av forskningen på området.

### 4.3 Likestilling i norsk skole

Allerede omkring 1900 ble tanken om likhet mellom kjønnene formulert i forbindelse med barns skolegang, og den forskjellstenkningen som hadde preget hele 1800-tallet ble utfordret (Nielsen, 2000b s.51). Fra 1939 skulle jenter og gutter være like mye på skolen, men jentene hadde et eget fag; husstell, som hindret dem i å få like mye undervisning i de tradisjonelle kunnskapsfagene som guttene. Undervisningen var med

---

<sup>6363</sup> Se for eksempel Sidsel Karlsen (Karlsen, 2004).

andre ord lagt opp til at jenter og gutter skulle læres opp til ulike oppgaver i voksenlivet.

1960 er første gang man i Norge får en felles læreplan for jenter og gutter der det står at skolen skal gi begge kjønn den samme undervisningen. I etterkrigstiden var holdningen at elever bare skulle være elever. Kjønn, klasse og rase skulle ikke bety noe i skolesammenheng. Denne likhetstanken slo følge med den sosialdemokratiske velferdspolitikken (ibid.). På 1970-tallet begynte man å spørre hvordan jentene egentlig hadde det på skolen. Spørsmålet kom i kjølvannet av den feministiske bølgen som hadde preget 1970-tallet. Dette ble først kartlagt gjennom statistiske undersøkelser av skoleprestasjoner, utdanningsvalg og yrkesvalg. Jentene så ut til å klare seg bedre enn guttene, men var ikke desto mindre underrepresentert i videregående og høgre utdanning, og overrepresentert i dårlig betalte jobber med lav status og liten innflytelse (Brock-Utne & Haukaa, 1980).

Den klasseromsforskningen som fulgte utover 1970- og 80-tallet, viste at kjønn hadde forblitt et grunnleggende organiserende prinsipp i skolen under kjønnsnøytralitetens regime. Harriet Bjerrum Nielsen viser til ulike typer kjønnsstypifisering av barn, kjønnsstereotyper i skolebøkene, kjønnsbaserte strategier for å håndtere og kontrollere klasserommet, og det som vakte størst oppmerksomhet; at lærerne – uten å være seg det bevisst – ga jentene systematisk mindre oppmerksomhet enn guttene (Nielsen, 2000b s. 53). Det var et relativt stort omfang av forskning i denne perioden, både nasjonalt og internasjonalt, og alle viste at den moderne barnesentrerte skolens kjønnsnøytralitet var en illusjon.<sup>64</sup> Parallelt med feministisk forskning og aktivisme ble likestilling satt på agendaen i skolepolitiske dokumenter og læreplaner.

Tar man et tilbakeblikk på læreplanene som er utformet for grunnskolens opplæring og undervisning de siste 30-40 årene, kan man se at forestillinger om ulikhet, likhet, likeverd og likestilling mellom kjønnene har vært i bevegelse. Jeg skal se nærmere på dette i en gjennomgang av hvordan likestilling mellom kjønnene behandles i

---

<sup>64</sup> Se kapittel 1.2.6.

*Mønsterplan for grunnskolen 1974* (Kirke- & Undervisningsdepartementet, 1974),<sup>65</sup> *Mønsterplan for grunnskolen 1987* (Kirke- & Undervisningsdepartementet, 1987),<sup>66</sup> *Læreplanverket for 10-årig grunnskole 1997* (Det kongelige kirke-, 1997)<sup>67</sup> og *Kunnskapsløftet 2006* (Kunnskapsdepartementet, 2006).<sup>68</sup> Det er også relevant å se på *Metodisk Veiledning i likestilling mellom kjønnene* (Forsøksrådet, 1981), *Håndbok i likestillingsarbeid i skolen* (Arnesen & Fjesme, 1991) *Veiledning i arbeidet med likestilling i skolen* (Kirke-, utdannings-, & forskningsdepartementet, 2001) og *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnopplæring 2008-2010* (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Gjennom Mønsterplanen fra 1974 fikk norsk grunnskole for første gang et formelt ansvar for å fremme likestilling mellom kjønnene (Krokan, 2000 s. 35). Krokan har foretatt en analyse av planene M74, M87 og L97 der hun ser på hvilke oppfatninger av likestilling som kommer til uttrykk med utgangspunkt i begrepene likhet og ulikhet. I M74 knyttes likeverdighetsprinsipp til et prinsipp om lik behandling. Krokan mener å finne en sammenblanding av begrepene likestilling og likeverd (ibid. s. 37). I planen framstår begrepene nærmest som synonyme, mens likeverd i senere politiske debatter dreier seg om å ivareta og respektere kjønnenes egenart og forskjellighet. Slik likestillingen blir formulert i M74 går den derfor, i følge Krokan på bekostning av likeverdet. Om M74 konkluderer Krokan at den har et nokså radikalt syn på likestilling. M87 har mye likt som M74 med tankegods fra likestillingsfasen, men skiller seg ut ved å åpne opp for kjønnssegregert undervisning.<sup>69</sup> Tanken er å gi ulik behandling av kjønnene, med likhet mellom kjønnene som mål. Ellers er det i M87 viet et helt kapittel til likestilling mellom kjønnene, noe som i enda sterkere grad enn de tidligere planene signaliserer likestillingens betydning i skolesammenheng. Her er det kvinnekulturperspektivet som kommer sterkest til uttrykk. M87 er den planen som er mest radikal i sitt syn på likestilling. Den vil både skape likhet ut ifra en

<sup>65</sup> Heretter omtales planen som M74.

<sup>66</sup> Heretter vil planen omtales som M87.

<sup>67</sup> Heretter vil planen omtales som L97.

<sup>68</sup> Heretter vil planen omtales som LK06.

<sup>69</sup> Det vil si at det ble opprettet rene jente- og guttegrupper i enkelte fag i en avgrenset periode.

grunnleggende forutsetning om at kjønnene «egentlig» er like, motarbeide manndominans i samfunnet, og den vil oppvurdere kvinnekultur og kvinneverdier. Det er imidlertid noe manglende samsvar mellom fagplanene og den generelle delen. I fagplanene nevnes det for eksempel ikke at læremidlene må presentere kvinners rolle som kulturbærere.

Virkningen av M87 ble evaluert av Gunn Imsen like før en ny læreplan (L97) var underveis. Imsen konkluderer med at tilslutningen til likestillingsarbeid i skolen er stor, men bildet blir mer komplisert når man nærmer seg praksis. Dette kan ha sammenheng med at målene er formulert slik at de i praksis kan tas til inntekt for nokså forskjellige praktiseringer. Det gjennomføres lite eksplisitt likestillingsarbeid i form av prosjekter, men lærerne tar det opp i undervisningen «der det er naturlig». Sentrale aspekter ved likestillingsspørsmål blir ikke tatt opp, yrkesveiledningen er meget svak, og det er ikke påvist noen sammenheng mellom likestilling i virksomhetsplaner og det som faktisk blir undervist (Imsen 1996).

L97 er delt i tre med en generell del, en del med prinsipper og retningslinjer for opplæringen og en siste del med alle fagplanene. Planen omtaler ikke likestilling mellom kjønnene i et eget avsnitt eller kapittel slik vi har sett i de andre planene. Emnet er så å si fraværende. «Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn...» er den eneste formuleringen i planens generelle del om skolens ansvar for å fremme likestilling. I delen om prinsipper og retningslinjer for opplæringen er det et avsnitt på 12 linjer som heter «Likestilling mellom kjønna». Omfanget er betydelig redusert i forhold til tidligere planer. Innholdet kan imidlertid tolkes dit hen at skolen aktivt skal fremme likestilling, og ikke bare drive med holdningsskapende arbeid. Likevel har planen en langt mer dempet profil enn det M87 hadde, og den er langt mindre radikal enn det både M74 og M87 var, spesielt fordi den har utelatt prinsippet om økonomisk uavhengighet og maktbalansen mellom kjønnene. Krokan poengterer at avsnittet om likestilling er plassert under overskriften «Tilpassa opplæring», og viderefører dermed en viktig forankring i et forskjellsparadigme fra M87, samtidig som målet om likhet fastholdes. Det er svært varierende fra fag til fag hvor vidt

prinsippene om likestilling i undervisningen videreføres og konkretiseres i planene for det enkelte fag.

Hildur Ves oppsummering av læreplanutviklingen de siste 30 årene er at retorikken er endret fra likestilling og likeverd som en verdi og rettighet knyttet til individer og grupper, til likestilling og likeverd som et instrument for å utnytte mangfoldet av evner som finnes i befolkningen ut ifra samfunnets behov (Ve, 2001). Anne-Lise Arnesen skriver i innledningen til boken *Likt og ulikt: Kjønnsdimensjoner i pedagogisk tenkning og praksis* (1998) at mens de to mønsterplanene i 1974 og 1987 klart uttalte likestilling og likeverd mellom kjønnene og framstilte asymmetrien mellom mann og kvinne, er L97 langt mer kjønnsnøytralt formulert (Arnesen, 1998 s. 10). Denne kjønnsnøytraliteten er også videreført i LK06. Arnesen mener videre at kjønnsproblematikken er skjøvet til side for andre typer problemer som har fått økende oppmerksomhet de siste årene. Dette er for eksempel integrering av funksjonshemmede, arbeid mot vold og mobbing og utfordringer i møte med det flerkulturelle, fleretniske og flerspråklige. Arnesen hevder at de pedagogiske utfordringene disse utgjør aktualiserer likestillings- og likeverdsspørsmålene i bred forstand. Likestilling og likeverd angår ikke bare forholdet mellom kjønnene, men en god kjønns sensitiv likeverdspedagogikk vil kunne være et nyttig redskap for å forebygge all form for diskriminering og negativ forskjellsbehandling og oppdage og utnytte mangfoldet og ressursene blant elevene i hele sin bredde i skolen (ibid.).

L97 er preget av flotte illustrasjoner av norsk og internasjonal kunst, noe Tom Are Trippestad har foretatt grundige analyser av i avhandlingen *Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk* (Trippestad, 2009). I et kjønns perspektiv kan det være interessant å se på hvilket helhetsinntrykk disse illustrasjonene skaper. Den generelle delen har et tilsynelatende lite kjønnsbevisst utvalg av illustrasjoner. Det kan nesten se ut som om man hopper bukk over 30 års likestillingsdebatt for å fremheve kulturarven. Dette blir særlig tydelig i kapitlet «Det arbeidende menneske» med et maleri av en kvinne som sitter i en stue og broderer, et tresnitt av lefsebakende kvinner i et storkjøkken og industriarbeidende menn i en fabrikk, og til sist et maleri av mannen bak pløgen.

Framheving av norsk kulturarv kan se ut til å ha vært styrende for utvalget av illustrasjoner. Illustrasjonene av tradisjonelle kvinne- og mannsyrkene kan synes å stå i kontrast til læreplanens formuleringer om likestilling mellom kjønnene.

Illustrasjonsbruken i L97 kan demonstrere avstanden mellom gode intensjoner om likestilling og hva man faktisk får til i det praktiske liv. Lærere som deltok i et aksjonsforskningsprosjekt med likestillingsarbeid på 1990-tallet hadde følgende erfaring av hvor omfattende innsatsen må være om man skal oppnå et mer likestilt miljø mellom jenter og gutter; «en må ha likestilling i bakhodet hele tiden!» (Ve, 1998 s. 105). Når Imsen skal karakterisere 1990-tallet, skriver hun: «Signalene er at kjønn er i ferd med å bli løsrevet fra gamle tradisjoner, samtidig som mange gamle strukturer består. Dette åpner opp for både nye måter å utforme sin kjønnsidentitet på og nye relasjonsformer mellom kjønnene» (Imsen, 2000 s. 23).

I kjølvannet av hver av de fire læreplanene M74, M87, L97 og LK06, som inkluderer likestillingsperspektivet, har det blitt utarbeidet en veiledning særlig rettet mot lærere om hvordan likestillingsarbeidet i skolen kan gjennomføres. Etter M74 skrev Forsøksrådet for skoleverket *Metodisk veiledning for likestilling mellom kjønnene* (Forsøksrådet, 1981), etter M87 kom Likestillingssekretariatet i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet med *Handbok i likestillingsarbeid i grunnskolen* (Arnesen & Fjesme, 1991), etter L97 publiserte departementet *Veiledning i arbeid med likestilling i grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring* (Kirke- et al., 2001) og etter LK06 kom *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnskole* (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette viser hvor omfattende og langsiktig det likestillingspolitiske prosjektet i norsk skole har vært. Det store likestillingsprosjektet er nok mest framtrедende i M74, M87 og L97. Likestilling betones ikke i samme grad i *Kunnskapsløftet*. Likestillingsbegrepet ser ut til å være erstattet av mangfoldbegrepet, som har blitt et hyppig brukt ord den sisten tiden, kanskje særlig av politikere. Det brukes for eksempel i læringsplakaten:

I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode

---

muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Mangfoldbegrepet har blitt et svært anvendelig politisk begrep, fordi det sier både alt og ingenting. Tordis Borchgrevink og Grete Brochmann uttrykker i artikkelen «Mangfold uten grenser»: «Dermed må vi forholde oss til et begrep som er tiltalende og mykt som en pute, og like vanskelig å få tak i som et vått såpestykke.» (Borchgrevink & Brochmann, 2008). Det har blitt et politisk korrekt begrep som skal favne idealer om toleranse overfor alle marginale grupper. Her ser vi det for eksempel i bruk under prinsipper for opplæringen i LK06:

Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres.

Denne dreiningen fra likhetstenkning til mangfoldstenkning har sannsynligvis også sammenheng med en dreining av fokus innenfor kjønnsforskningsfeltet fra en kanskje noe ensidig kvinneforskning til et større mangfold av forskningsfokus, for eksempel postkoloniale perspektiver, maskulinitetsforskning og homoforskning. I den generelle delen av læreplanen som er felles for L97 og LK06 står det én setning om likestilling mellom kjønnene:

Oppfostringen skal fremme likestilling mellom kjønn og solidaritet på tvers av grupper og grenser.<sup>70</sup>

Den siste formuleringen «på tvers av grupper og grenser» viser at likestilling ikke lenger nødvendigvis bare handler om kjønn. Det kan også brukes om forholdet mellom for eksempel sosiale klasser, etniske grupper, ulike seksuelle orienteringer og funksjonshemming kontra funksjonsfriskhet. Skolen har blitt en viktig arena for å virkeliggjøre slike demokratiske idealer.

Likestillingstenkningen i Norge kan kalles en diskurs slik den er nedfelt i lovverket og andre statlige dokumenter som læreplaner og handlingsplaner. Den skal implementeres i statlige institusjoner og har etter hvert blitt noe som tas for gitt. De fleste ser det som

---

<sup>70</sup> Dette står både i L97, s. 17 og i LK06, s. 3.

en selvfølge at gutter og jenter, kvinner og menn skal ha de samme mulighetene i samfunnet. Samtidig viser for eksempel Hegna sin rapport om «Det store likestillingsprosjektets barn» at på utdanningsnivå har jenter og gutter muligheten til å velge fritt, men de benytter sine muligheter og sin valgfrihet til å gå kjønnsstradisjonelle veier (Hegna, 2007).

PISA-undersøkelsene har ikke bare satt de estetiske fagene på sidelinjen i forhold til lett målbar kompetanse. Resultatene fra disse undersøkelsene har også satt ny fart på kjønnsdebatter knyttet til skole, fordi de viser seg å generere klare kjønnsforskjeller. Flere jenter skårer bedre på disse testene enn gutter (Knudsen, 2005 s. 28). Dette har ledet til spørsmål om likestillingen i norsk skole har gått for langt. Har skolen sviktet guttene? Har den blitt for feminisert? Foreløpig lar jeg denne debatten henge i luften. Den blir imidlertid tatt opp igjen når funnene fra min egen studie skal diskuteres i kapittel 7.

Dette tilbakeblikket på norsk likestillingspolitikk er et viktig bakteppe, slik jeg ser det, for å forstå hvordan kjønn konstrueres i musikkundervisningen i norsk ungdomsskole. På den ene siden er elevene influert av den norske likestillingspolitiske tenkningen. På den andre siden styres de av motkrefter som tilbyr stereotype måter å agere kjønn på og posisjoner å agere kjønn fra. Dette gjelder særlig kjønnsperformativitet som kommer til syne gjennom populærmusikk og populærkultur. I det følgende skal jeg vise hvordan populærmusikk griper inn i ungdomsskolens musikkundervisning og derfor er en relevant diskursiv stemme å ta med når man skal analysere kjønnskonstruksjoner i ungdomsskoleelevers musisering. Men først vil jeg komme med en mer generell presentasjon av rammene for musikkfaget i ungdomsskolen.

## 4.4 Musikkfaget i ungdomsskolen

Rammene for musikkfaget, slik de er formulert i LK06, er en helt sentral del av musikkundervisningens diskursive rom. Musikkfaget i norsk skole har i årenes løp vært gjennom en rekke endringsprosesser. Som ett av de eldste fagene i skolen startet det som et sangfag for at elevene skulle lære salmesang. Sangrepertoaret ble etter hvert



utvidet med sanger om fedrelandet, naturen og hverdagslivet. Først på 1960-tallet ble faget omgjort til et mer omfattende musikkfag med opplæring på instrumenter i tillegg til den eksisterende sangopplæringen (Jørgensen, 2001). De store endringene ble særlig synlige i M74. Fra å drive med stemmetrening og sangaktiviteter skulle elevene i følge M74 spille på stav- og rytmeinstrumenter, improvisere både på instrumenter og gjennom bevegelse. De skulle dessuten komponere både rytmepartitur og classesang. I tillegg skulle de læres opp i musikkteori og gehør. De overordnede målene for faget var å utvikle evnen til opplevelse og vurdering av musikk, fremme interessen for aktiv musikkutfoldelse, utløse og kultivere skapende krefter og styrke interessen for vokal og instrumental musikk (Kirke- & Undervisningsdepartementet, 1974 s. 215).

Med M87 kom sosiale perspektiver på musikk inn i faget. I tillegg til å skulle utvikle interesse og ferdigheter i forhold til musikk, skulle undervisningen styrke elevenes opplevelse av sosial tilhørighet, kulturell og nasjonal identitet, i tillegg til å fremme personlig vekst og vise hvordan musikk kan formidle kontakt, trivsel og tilhørighet (Kirke- & Undervisningsdepartementet, 1987 s. 252). Elevene skulle også få forståelse for og innsikt i musikk som et kulturfenomen, deriblant som ungdomskulturell uttryksform (ibid. s. 253). Implisitt kan man lese en dreining fra Orff-instrumenter mot bandinstrumenter og populærmusikk i måten planen er formulert på. Lærestoffet skulle for eksempel være «tilpasset elevenes interesser» og «forankret i elevenes musikkulturelle bakgrunn». Elevene skulle dessuten få spille på instrumenter de spiller på fritiden, og tilegne seg ferdigheter gjennom eksperimentering og komponering, noe som ligner rockebandets læringsstrategier (ibid. s. 258). I formuleringene for ungdomstrinnet står det eksplisitt at elevene skal spille riffbasert musikk innenfor «rock, pop og lignende musikk med relevante instrumenter» (ibid. s. 259).

I L97 deles faget inn i komponentene musisere og danse, komponere, lytte. Disse komponentene går igjen på hvert eneste årstrinn gjennom hele grunnskoleløpet. Der M87 er generell og implisitt, gir L97 hele veien konkrete eksempler på lærestoff. På ungdomstrinnet får populærmusikk en sentral plass gjennom eksempler som «breikdans», «syngje og spele innanfor [...] blues, jazz, rock og pop [på instrument som] slagverk, elektrisk gitar, bass og mikrofonsong» (Det kongelige kirke-, 1997

s.248) Innenfor komposisjon eksemplifiseres det med formelementene «bluesskjema, bluesskala, riff, bru og rap» i tillegg til «enkel besifring» som er helt sentralt i de populærmusikalske sjangrene (ibid.). Lytteaktiviteter knyttes også i stor grad til populærmusikk, men i tillegg trekkes musikk fra ulike tider og fra ulike deler av verden inn i denne delen. Musikk som noe samlende, som gir felles identitet og kan skape forståelse for andre kulturer er fremdeles med, men ble enda sterkere betont i forrige plan (M87).

I musikkfaget i LK06 er dans kuttet ut som en av hovedkomponentene i faget og man står tilbake med å musisere, komponere og lytte. Faget har kompetansemål etter 2.trinn, 4.trinn, 7.trinn og 10.trinn. Det betyr at den enkelte skole står friere til å plassere og organisere musikkundervisningen etter lokale ønsker og behov. Også lærestoffet er mye vagere eller mer generelt formulert i denne planen i forhold til den forrige. Det siktes imidlertid stort sett til de samme sjangrene og aktivitetene for de ulike alderstrinnene som i forrige plan. Sang dominerer på barnetrinnet, mens rytmisk musikk og instrumentering blir mer dominerende på mellom- og ungdomstrinnet.

Hvis man ser fagplanene for musikk i lys av likestillingspolitikken som er formulert i de generelle delene av planene, er det liten sammenheng å spore. Slik musikkplanen er formulert i M74 blir jenteelever usynliggjort gjennom utsagn som at «sangopplæringen skal ta hensyn til elevenes stemmeskifte». Dette er en generalisering av noe som strengt tatt bare gjelder gutteelever. Videre er sangutvalget som foreslås dominert av mannlige komponister og tekstforfattere, med unntak av Aslaug Vaas dikt «Du skal ikkje sova bort sumarnatta». Sangtekstene er dessuten preget av mannens betydning for samfunnet som i «Nordmannen» av Ivar Aasen og «Kunnskap skal styra» av Aasmund Olavsson Vinje med tekstlinjer som «Og ingen kan vera ein rydningsmann som ikkje ein mann kan vera».<sup>71</sup>

I M87 er det ingen eksplisitte krav i musikkplanen om å fremme likestilling i faget, til tross for at formuleringer om musikkens betydning for elevenes identitetsutvikling

<sup>71</sup> En mer inngående analyse av kjønnsperspektiver på skolesangrepertoaret finnes i artikkelen «Slike gutter det vil gamle Norge ha. Kjønnsperspektiver i tekster fra norske skolesangbøker» som er under publisasjon (Onsrud, 2013).

poengteres. *Handbok i likestillingsarbeid i skolen* (Arnesen & Fjesme, 1991) som kom i etterkant av M87 kommenterer tradisjonelle kjønnsrollemønstre i en rekke eksemplifiserte skolesangtekster. Dette får imidlertid ingen konsekvenser verken for skolesangrepertoaret (Onsrud, 2013) eller for hvordan de videre planene for musikkfaget formuleres.

Jeg nevnte tidligere hvordan illustrasjonene i L97 generelt samsvarer dårlig med likestillingspolitikken både i denne og foregående planer, men har blitt brukt for å vektlegge kulturarvens betydning i det norske samfunnet. Fagplanen for musikk i L97 er dekorert med fire illustrasjoner. Den første består av kjønnsløse dansende kropper. Ellers er det Edvard Munchs bilde av militærmusikken på Karl Johans gate (1889), *Gleden* av Runa Førde (1971) som består av 6 dansende jenter og *Spill og dans* av Halfdan Egedius (1896) som avbilder dansende og bunadskledde kvinner og en felespillende spelemann. Felespilleren er opplyst og i forgrunnen av bildet, mens de dansende kvinnene befinner seg i den mørklagte bakgrunnen med blikkene beundrende vendt mot spelemannen. Bildet taler for seg selv hva angår kjønnsrollemønstre innenfor musikkfeltet. Å inkludere et slikt bilde i en læreplantetekst for grunnskolens musikkfag kan bli en reproduksjon av normer man gjennom likestillingspolitikken har forsøkt å overskride. L97 taler således med to tunger.

Heller ikke i *Kunnskapsløftet* kommer det fram eksplisitte tiltak for å fremme likestilling mellom kjønnene i planen for musikkfaget, selv om det i likhet med tidligere planer nevnes både musikkens identitetsformende funksjon og viktigheten av å være kritisk til den kommersielle musikkindustrien. Dette er et poeng å ha i mente når kjønnskonstruksjoner i konkrete musikkundervisningspraksiser skal undersøkes i de neste kapitlene.

## 4.5 Kjønnssperformans i populærmusikkfeltet

I de musiseringspraksisene jeg har observert i studien dominerer populærmusikalske sjangre. Populærmusikk kan være så mangt. Skal jeg kunne vurdere hvilken innvirkning slike musikkformer har på elevenes uttryksmåter når de musiserer, må

jeg avklare hvilken populærmusikk jeg sikter til og hva som kan kjennetegne den. I følge Richard Middleton kan ulike definisjonsforsøk ordnes i fire hovedkategorier: 1) populærmusikk som det som til enhver tid er populært, 2) populærmusikk som lavkultur, 3) populærmusikk som kommersiell sirkulasjon og 4) populærmusikk som mediert distribusjon og framvekst av et moderne massemarked (Middleton, 1990). Anne Danielsen skriver at alle de fire kjennetegnene som Middleton trekker fram er typisk for den musikken som utgjør kjernen i etterkrigstidens populærmusikkhistorie (Danielsen, 2012).

Populærmusikk har på mange måter alltid vært ungdommens musikk, selv om mange som er over ungdomsalderen også har latt seg engasjere av nye populærmusikalske strømninger. Med rock'n roll på 1950-tallet ble imidlertid tenåringer på en helt ny måte fanget opp som konsumentgruppe. Musikken ble mer rebelsk mot voksenkulturen. Musikkfilmen *Rock around the Clock* ble på mange måter et vendepunkt der ungdom strømmet ut i gatene og imiterte det de hadde sett i kinosalen (Vollsnes, Aksnes, Nesheim, & Pedersen, 2001). Med nye rockeband utover på 1960- og 1970-tallet ble stadig nye og alternative ungdomskulturelle uttrykk etablert, og slik har det fortsatt. Dette er blant annet uttrykk for ulike sosiale posisjoner.

Populærmusikksjangre kan med andre ord brukes til å markere sosiale skillelinjer. Kjønn fungerer som en slik skillelinje. Grovt sett har kvinner først og fremst vært konsumenter av populærmusikk, mens menn har vært produsenter (Bayton, 1997). I den grad kvinner opptrer i populærmusikk er det først og fremst som vokalist, mens menn er både komponister, produsenter og instrumentalister (ibid.).

Allerede på 1970-tallet ble den maskuline dominansen i pop og rock problematisert (Frith & McRobbie, 2000 [1978]). Ikke bare ble det hevdet at rockemusikk konstituerer visse maskuliniteter, men at kvinners suksess i denne bransjen avhenger av et mannsdefinert kvinneimage. Det ble poengtert at populærmusikkens ulike image, verdier og stemningsuttrykk generelt sett er produsert av menn og at det er lite handlingsrom for kvinnelige artister til å gjøre som de selv vil (ibid.). Anne Lorentzen har vist hvordan denne maskuline dominansen i rock har vært tatt for gitt og fått konsekvenser for hvordan kvinnelige artister har blitt omtalt i media. Rockeband som i

hovedsak består av kvinner har for eksempel blitt ufarliggjort som kuriøse sjarmtroll (A. Lorentzen, 2001), og de musikalske karakteristikkenes av kvinnelige artister har ofte vært svært begrenset (Breen, 2006, 2008). Musikkjournalistikken i Norge har blitt langt mer kjønnsbevisst de siste årene etter flere offentlige debatter om tematikken.<sup>72</sup>

De mest stereotype kjønnsfigurasjonene innenfor populærmusikk har vært at kvinner synger lettfattelig pop, mens menn spiller rock (Whiteley, 1997). Lorentzen har problematisert «syngedamen» som en nedvurderende og diskvalifiserende betegnelse mange dyktige sangere har møtt. Betegnelsen innebærer en degradering av vokalrollen i forhold til musikerne, låtskriverne og produsentene som ofte er menn (A. Lorentzen, 2009). Samtidig har det figurert en rekke artister som har utfordret stereotypene. Lorentzen viser til en rekke kvinnelige artister i sitt materiale som begynte som «bare» sangere, men som etter hvert har tatt over produksjonen av egen musikk (ibid.). Sheila Whiteley er en annen forsker som har analysert en rekke kvinnelige artisters svært forskjellige iscenesettelser av femininitet, for eksempel Joni Mitchell, Annie Lennox, Tracy Chapman og Madonna (Whiteley, 2000). På 1990-tallet kom begrepet «girl power»<sup>73</sup> inn i den kommersielle populærmusikken i forlengelsen av den subkulturelle *riot grrrl*-bevegelsen innenfor punk og fikk særlig gjennomslag med gruppa The Spice Girls (Kearney, 1997; Leonard, 1997).

I tillegg til de klart heteronorme maskulinitetene som konstitueres gjennom rock (Walser, 1993) finnes det en rekke artister som har iscenesatt alternative maskuliniteter til de mer stereotype rockeuttrykkene, for eksempel The Pet Shop Boys (Hawkins, 1997) og Anthony and the Johnsons (Steinskog, 2008) har blitt løftet fram som mer androgyne iscenesettelser som har utvidet repertoaret for kjønnsperformativitet i populærmusikkfeltet. Videre er hiphop en sjanger som har gått fra å ha subkulturell status til å bli mainstream populærmusikk. Sjangeren spenner fra mannsdominerte og kvinnenedlatende uttrykk som spiller på *gangsta*- og *pimp*-imgaget med

<sup>72</sup> Debatten som gikk i Ballade, kulturrådets seminar og antologi *Musikk og kjønn i utakt* (2008).

<sup>73</sup> I Oxford English Dictionary er «girl power» definert som: Power exercised by girls; spec. a self-reliant attitude among girls and young women manifested in ambition, assertiveness, and individualism. Although also used more widely (esp. as a slogan), the term has been particularly and repeatedly associated with popular music; most notably in the early 1990s with the briefly prominent 'riot girl' movement in the United States (cf. RIOT GIRL n.); then, in the late 1990s, with the British all-female group The Spice Girls.

hallikvirksomhet og annen kriminalitet (Chang, 2005) via ofte hypermaterialistisk og hyperseksualisert *party-rap* (Ogbar, 2007) til de mer samfunnskritiske perspektivene med stemmer fra det marginale som også kan innbefatte kvinnelige rappere (Söderman, 2007). For studien min har det vært viktig å se på hvordan de ulike formene for kjønnsperformativitet som populærmusikksjangrene tilbyr, tas i bruk av ungdom. Benytter de hele det tilgjengelige repertoaret av kjønnsperformativitet, eller bare deler av det? Og hva er det som styrer valgene deres?

## 4.6 Skolene i studien

Den enkelte skolen som den studerte musikkundervisningen foregår ved er også en viktig del av det diskursive rommet. Hvordan fag og timeplaner er organisert, hvilke prioriteringer ledelsen foretar, arkitektur og materielt utstyr er uttrykk for skolens kultur og hvilken plass og status musikkfaget har. I siste instans kan skolekulturen være med på å sette betingelser for hvordan kjønn konstrueres i elevers musisering.

### 4.6.1 Dalen skole

Dalen skole er en drabantbyskole med elever fra ulike sosiale lag. Den dekker både blokkområder og villastrøk, sosialklienter og høyt utdannede. Det er idrettstilbudene som dominerer nærområdet, særlig fotball og håndball. Musikktilbudet er det langt dårligere med. Dette gjenspeiles i elevsammensetningen. Det er få som driver med musikkaktiviteter på fritiden. Da må de inn til sentrum på den kommunale kulturskolen eller andre private opplæringstilbud. Det finnes imidlertid en fritidsklubb i nærheten av skolen som tilbyr øvingslokaler til band, i tillegg til et lydstudio.

Skolen består av et to etasjes betongbygg fra 1970-tallet. Musikkrommet, som er større enn de vanlige klasserommene, er lokalisert i første etasje sammen med rommene for kunst og håndverk, et datarom med 15 pc-er, et tilfluktsrom innredet som en gymsal og en stor vestibyle som også kan brukes til gruppearbeid med dans eller annen framførelse. Alle disse rommene kan anvendes i musikkundervisningen, og er lokalisert slik at høy lyd ikke forstyrrer annen undervisning. Både tilfluktsrommet og datarommet kan reserveres til musikkundervisningen når det måtte være behov for det.

Musikkrommet er utstyrt med et piano, et trommesett, to congas, en elgitar og en elbass med tilhørende forsterkere, sanganlegg med tre mikrofoner, cirka 15 keyboard og 8 akustiske gitarer, en rekke rytmeinstrumenter som klaves og rytmeegg, et stereoanlegg, en pc og en projektor.

Selv om musikkrommet er velutstyrt og funksjonelt plassert i skolebygget, lider det av manglende vedlikehold. Det er for eksempel sjeldent mer enn halvparten av de femten keyboardene som kan brukes, fordi adapterne stadig blir ødelagt og må skiftes ut. Gitarene får også hard medfart og mangler ofte strenger, eller strengene skulle vært skiftet for lenge siden. Siden musikkrommet er så stort, brukes den bakerste delen til lagringsplass for ødelagte pult og stoler i påvente av å bli fraktet til avfallsstasjon. Rommet er også skjemma av stadige vannlekkasjer. Det er ett område av rommet man må passe på å aldri ha verdifullt utstyr stående, spesielt ikke når det regner.

Lærebøkene i musikk er en utgave av Opus som er skrevet i samsvar med L97 og er i så måte utdatert i forhold til kravene i LK06. Bøkene brukes imidlertid flittig i påvente av noe nytt. Dette gjør at lærerne fremdeles forholder seg til den detaljerte målstyringen i L97, når de i realiteten kan forholde seg mye friere i forhold til stoffutvalg. Det er ikke nok bøker til alle elevene. Dermed får de ikke noe eierforhold til dem, og de får sjeldent lekser. Jeg har observert at halve klasser har hatt musikkleks i boken den ene uken, og resten av klassen har fått bøkene med seg og gjort leksen den neste. Dette viste seg imidlertid å fungere dårlig, fordi det alltid var elever som glemte å ta bøkene med tilbake til skolen i tide, slik at elevene som sto for tur ikke fikk gjort musikkleksen sin når de skulle.

Skolen har en timeplanstruktur der de deler skoleåret i seks perioder med seks uker i hver periode. Musikkundervisningen går over to perioder hvert skoleår. Det vil i praksis si at elevene på denne skolen, i motsetning til mange andre ungdomsskoler, har musikkundervisning alle tre årene, men bare i tolv uker hvert år. Dette gjør at undervisningen blir veldig konsentrert, men også sårbar i forhold til uregelmessigheter i skoleåret, for eksempel hvis musikktimene faller på fridager, tentamensdager og annet som går utover den vanlige skolehverdagen. På hvert av årstrinnene undervises

den ene perioden full klasse (cirka 30 elever) og halv klasse den andre perioden (delt med et annet fag med behov for undervisning i mindre grupper, for eksempel mat og helse). Vanlig praksis blant musikk lærerne på denne skolen er å benytte perioden med hel klasse til teoretiske emner og gruppearbeid. Perioden med halv klasse brukes vanligvis til instrumentalopplæring og samspill. Her er det større rom og behov for individuell oppfølging. Musikkundervisning er på én og en halv klokke time i uken.

#### **4.6.2 Bakken skole**

Bakken skole er en byskole med elever av ulike etnisk opprinnelse og fra ulike sosiale lag. I motsetning til Dalen skole driver en overvekt av elevene ved Bakken skole med fritidsaktiviteter knyttet til musikk, dans og drama. Det er mange kulturtilbud i nærområdet, deriblant kulturskolen. Skolen blir for øvrig ofte spurt om å delta med elevopptredener på ulike kulturarrangementer, noe som gjør at elevene jobber mer med musikk enn akkurat de timene som er satt av til musikkundervisning. De er også aktive i forhold til å invitere kulturlivet inn i skolen, som lokale artister, forfattere og kunstnere.

Bakken skole er et bygg i glass og betong fra tidlig på 1990-tallet. Musikkrommet ligger i skolens underetasje. Det er formet som et amfi. Vegger, tak og klappstoler er utformet i lakkert furu, gulvet er dekket av svart linoleum og de fastmonterte stolene er trukket i rødt ullstoff. Det hele skaper en lyddempet og lun atmosfære. Stolene er vendt mot en gulvflate som kan betraktes som scenen eller fronten i det runde rommet. Veggen i fronten er dekket av et lerret og i taket henger en projektor. Under lerretet er stereoanlegg, lydanlegg og en pc plassert. Mitt på gulvet står et piano, to gitarforsterkere og et trommesett. Det som imidlertid fanger oppmerksomheten blant tingene i rommet, er de 17 gitarene som henger på rad og rekke langs den lange, buede veggen, etterfulgt av treskap med gjennomsiktige glassdører som avdekker en mengde sangbøker, cd-er, xylofoner, klokkespill og rytmeinstrumenter. «Det er en fin konsertarena,» sier musikk læreren, Hilde, «men ikke noe godt øvingsrom. Det har litt lite tumleplass på gulvet når vi er så mange. Det tenkte de ikke på da de bygget. Men vi har andre grupperom rundt på huset som vi kan bruke» (17.09.2009).



Ved Bakken skole er musikkundervisningen plassert på åttende og tiende trinn med en time (altså 45 minutter) per uke gjennom hele skoleåret. I motsetning til elevene ved Dalen skole som har halvannen times økter, har elevene ved Bakken skole alltid dårlig tid. Skal man få gjort noe på 45 minutter, må man være effektiv. Selv om tiden er knapp, har Hilde bare positivt å si om musikkfagets plass, prioritet og status ved skolen:

Hilde: Faget har god plass på denne skolen. Altså, det er en prioritet på skolen. Vi har styrket faget, for opprinnelig skulle det være en time per årstrinn per elev i full klasse. Mens det vi har gjort, er at vi har en time i 8.klasse og to timer på 9.trinn, men da er den ene timen delt. Så på 9.trinn har jeg hel klasse en time i uken og halv klasse en time i uken. Så er det ikke musikk i 10.klasse. Men det som er poenget er at alle elevene får alle de tre timene de har rett på, men den ene av disse timene får de i halv klasse, så på den måten gir skolen en liten ekstraressurs til musikk, og det syns jeg er så bra. Og jeg vet at hadde ledelsen hatt anledning, ville de gitt enda mer.

I motsetning til Dalen skole, bruker ikke musikk lærerne ved Bakken skole et bestemt felles læreverk for musikk. De har heller ikke utformet en lokal læreplan for musikkfaget med felles mål.

## 4.7 Elevsammensetningen

I utgangspunktet er elevgruppene tilfeldig valgt ut. Tanken har vært å få et materiale bestående av alminnelige urbane klasser. Jeg har antatt at det ville innebære et ganske bredt spekter av sosioøkonomiske og etniske bakgrunner. Det som først og fremst skiller elevsammensetningen ved de to skolene er at Bakken skole er en sentrumsskole og at Dalen skole er en drabantbyskole. Bakken skole har høyere andel elever med innvandrerbakgrunn enn Dalen skole. Klassen jeg har observert ved Bakken skole har 14 jenter og 10 gutter. 8 av jentene og 2 av guttene har utenlandske navn. Mange av elevene driver med musikk på fritiden. Dette kan ha sammenheng med at flere av foreldrene har arbeid innenfor kultursektoren.<sup>74</sup> Ved Dalen skole er elevsammensetningen i de fire 8.klassene jeg observerte annerledes. Det er jevnt over flere gutter enn jenter i klassene. I to klasser er forholdet mellom antall gutter og jenter

<sup>74</sup> Dette er opplysninger jeg har fått gjennom uformelle samtaler med læreren.

14/6, mens det i de andre to klassene er 13/10. Det er få elever som sysler med musikk på fritiden. En del jenter danser. Ellers går mange elever, både blant jentene og guttene på fotball eller håndball. Som observatør over en kortere periode ved Bakken skole opplevde jeg klassen der som relativt rolig, det var en positiv stemning og god tone mellom elevene. Det virket som det var en trygg og inkluderende atmosfære mellom elevene, også på tvers av kjønn. Guttene fikk generelt mye positiv oppmerksomhet fra jentene. De ble likevel ikke dominerende i klassebildet. Dette skyldes kanskje lærerens gode evner til grensesetting. Jeg fikk inntrykk av at kjønnsbalansen i klassen, i dette tilfellet litt flere jenter enn gutter, hadde en positiv innvirkning på klassekulturen.

Ved Dalen skole har jeg valgt ut to klasser fra observasjonsmaterialet. Fra arbeidet med en rap har jeg valgt å beskrive observasjonene fra den ene klassen som hadde 14 gutter og 6 jenter. I alle friminutt og ellers når klassen hadde anledning til å gruppere seg som de selv ville, gikk ofte jentene for seg og guttene for seg. Det hendte at en eller to av jentene henvendte seg til noen av guttene. Den klassen som er valgt ut av observasjonsmaterialet fra bandinstrumentopplæringen er den ene klassen med 13 gutter og 10 jenter. Selv om det også her var en hovedtendens at guttene var sammen i grupper for seg og jentene i grupper for seg, var det flere elever som beveget seg på tvers av de kjønnsdelte gruppene.

## 4.8 Diskursive utsagn blant musikk lærerne i studien

Det er ikke uproblematisk å skulle intervju musikk lærere om kjønns mønstre i elevenes musikk aktiviteter, og siden bruke intervjuene til å analysere hvordan musikk lærerne konstruerer kjønn og setter vilkår for elevenes kjønns performativitet i musikk undervisningen. Hvilke resultater man får av en slik undersøkelse, styres ikke bare av hva lærerne forteller, men hvilke spørsmål jeg som forsker stiller, hvordan jeg stiller dem og hvordan interaksjonen i samtalene forløper. Generelt var lærerne opptatt av helt andre tema enn kjønn når jeg intervjuet dem. De snakket i liten grad om kjønn med mindre de ble direkte spurt om det. En forklaring på dette kan være at de syntes det var vanskelig å snakke om det. Jeg syntes også noen ganger det var vanskelig å finne gode spørsmål som kunne få informantene inn på et spor som var relevant for

min problemstilling. En annen fortolkning kan være at de ikke syntes kjønn var et relevant tema. I denne sammenhengen vil jeg se nærmere på det de var mest opptatt av å snakke om, og i den grad det er mulig, relatere det til problemstillingen min. Det de sa om kjønn vil jeg kommet tilbake til i de to neste kapitlene.

Regulariteten i lærernes utsagn om musikkfaget er sentrert rundt musikk som et trivselsfag og musikk som et marginalisert fag. Jeg vil i det følgende gi noen glimt fra intervjuene som viser hvordan lærerne snakker om disse temaene.

#### **4.8.1 Musikk som trivselsfag**

Når lærere har blitt bedt om å si noe om hva det viktigste med musikkfaget er, har det samlet seg en type utsagn i materialet som kretser rundt begrepene mening, glede, selvutvikling og trivsel. Dette er verdier som de mener skapes gjennom å spille musikk sammen. Hilde sier for eksempel:

Musikkfaget er etter min mening ett av de viktigste fagene i skolen sammen med de andre kreative fagene. [Det] fører til håp og glede hos mennesker [...]. Jeg tror at gjennom å ha musikk blir elevene motivert til å yte noe i andre fag.

Så hyppig som slik omtale av musikkfagets funksjon kommer til uttrykk i lærerintervjuene, mener jeg å kunne omtale det som en diskurs. Det sitatet som kanskje best konstituerer denne diskursen er følgende:

Bente: Så vil man helst jobbe praktisk fordi musikk skal være et trivselsfag først og fremst, og det får du ikke med å sitte med for mye teori [...] Det er nok ikke lærerne sin oppfatning ved denne skolen at musikkfaget er et trivselsfag. Det er nok mer min, og vil jeg tro de andre musikk lærerne; vi som driver med musikk, og sikkert musikk lærere andre steder. Fordi at det er et praktisk-estetisk fag, trivsel går på det å skape noe, gjøre noe praktisk, kreativt på linje med mat og helse og kunst og håndverk. Selvfølgelig skal alle fag være trivselsfag, misforstå meg rett, men musikkfaget blir for lite praktisk rettet [...]

Diskursen framstår for meg som en sammensetning av ulike begrepspar. Disse begrepsparene er teori/praksis, lærerstyring/elevenes medbestemmelse og kjent stoff for elevene/ukjent stoff for elevene. Når lærerne diskuterer musikk som trivselsfag oppfatter jeg at disse begrepsparene står på hver sin side langs en akse der det å jobbe praktisk, ha medbestemmelse og jobbe med musikk man liker øker elevenes trivsel.

Begrepsparet teori/praksis blir særlig behandlet gjennom at noen musikk lærere posisjonerer musikkfaget som en motsetning til de teoretiske fagene, og at man ideelt sett burde jobbet praktisk hele tiden i musikk, noe som av ulike årsaker ikke lar seg gjennomføre. I det følgende ser vi hvordan Bente italesetter musikkfaget som et fag som stimulerer elevene på andre områder enn de teoretiske fagene i skolen. Det praktiske knyttes til musikkfagets egenart.

Bente: Praktisk – det er liksom et luftehull samtidig som elevene virkelig får utviklet seg. Du ser jo også at når de får spille, syns de det er kjempegøy. Og du ser at disse som du har i andre mer teoretiske fag, og de gjør lite, og lite lekser og lite innsats i timene og kommer ned på musikkrommet og virkelig viser en helt annen side av seg selv!

[...] nå i år har jeg sett elever som har kommet og vist både iver etter å spille, etter å vise meg, etter å få det til, som du ikke ser igjen når du har dem i teori, jeg har jo en del av disse elevene i engelsk. Det fenger ikke på samme måten.

Jeg vet det kan høres ut som at i motsetning til andre fag så skal man trives i musikkfaget. Men det er jo ikke *det* det går i. Jeg syns bare vektingen på teori kan bli for mye. Og man får vanskelig til praktisk arbeid hvis ikke det tilrettelegges for det. Det er et problem, og det tror jeg mange skoler sliter med.

Hilde: De kreative fagene fører til håp og glede hos mennesker generelt og hos ungdom. Jeg tror at gjennom å ha musikk blir elevene motivert til å yte noe i andre fag.

Det praktiske som noe positivt og som fagets egenart synes også å henge tett sammen med spill på bandinstrumenter:

Bente: Og når du ser hvor kjekt det er sånn som vi har gjort her de siste årene å ha konserter med 10.trinn. Det er jo grådig gøy! Og det trenger jo ikke å låte perfekt (latter). Men det er veldig stemningsskapende, og jeg syns også jeg ser, og merker på skolen, også med skolebandet, at når de spiller for hverandre, det å komme sammen og lage happenings, det knytter elevene sammen.

Det andre begrepsparet jeg finner i lærernes utsagn er forholdet mellom elevens medvirkning og lærerens styring. Elevens medvirkning, det at de kan velge mellom ulike musikkaktiviteter, kan både knyttes til trivsel og til utvikling av demokratisk tenkning. Harald snakker mye om dette i forbindelse med den sceniske oppsetningen han hadde ansvar for. Når han snakker om innslag som ble vellykkede, knytter han det til elevenes medbestemmelse: «Det var ikke noe krancling og... Jeg tror det har litt

med at det var disse elevene som styrte det.» Han stiller seg også kritisk til at noen av lærerne styrte elevene litt for mye.<sup>75</sup> Jeg vil likevel ikke si at lærerne bare snakker om medbestemmelse som noe positivt knyttet til elevenes trivsel. De diskuterer og problematiserer snarere balansegangen mellom elevenes medbestemmelse og deres egen styring. Selv om medbestemmelse kan gi elevene et eierforhold til aktivitetene, har lærerens styring også sin funksjon. Når Hilde snakker om at hun styrer undervisningen, er det som om hun samtidig må forklare eller unnskyldte seg. Styringens funksjon kan for eksempel dreie seg om å ha en viss kontroll og unngå kaos når man har mange elever:

Hilde: Sist jeg hadde en åttende klasse, da styrte jeg undervisningen veldig. Men det var fordi jeg var så redd for å musisere med 25 elever samtidig. Jeg synes det er helt horribelt.

Hilde uttrykker også at styring dreier seg om å sørge for at elevene lærer det hun vil de skal lære:

Hilde: Jeg er jo opptatt av at de skal få velge, men jeg er også opptatt av at de skal lære noe, så hvis noen velger gitar hele tiden i den samme stilen... Jeg er opptatt av at de skal kunne spille i ulike musikksjangre.

Også Bente og Kjell snakker om balansegangen mellom å la elevene få velge og styre aktivitetene selv og det å holde en viss disiplin i undervisningen.

Et mulig tredje motsetningspar i betoningen av musikk som et trivselsfag er forholdet mellom å jobbe med musikk som er kjent for elevene og det å presentere dem for musikk som er ukjent for dem, og kanskje ikke appellerer på samme måte. Hvor dikotomisk dette forholdet er i lærernes utsagn kan diskuteres. I likhet med medbestemmelse og styring, uttales det gjerne mer som et både-og enn et enten-eller. Det er imidlertid arbeid med kjent stoff som først og fremst framheves som en trivselsfaktor. I hvor stor grad læreren skal inkludere musikk elevene kjenner og liker, og i hvilken grad elevene skal utvide sin musikalske horisont framstår som et dilemma. Det kan synes som ønsket fra lærernes side er å balansere dette, slik at

---

<sup>75</sup> Dette kommer jeg mer inn på med eksempler i kapittel 5.

musikkundervisningen musikalsk sett tilbyr elevene noe mer enn den populærkulturen de omgis med i det daglige.

Kjell: Da tenkte jeg variasjon i forhold til sjanger, at jeg brukte klassisk, hiphop og litt gammel rock og litt nyere rock [...] Men jeg har kanskje vært for dårlig til å finne fram ting som de hører på, ny type musikk da [...] Kanskje det hadde hjulpet litt for elevene.

Bente: Det jeg syns er viktig, er at elevene blir presentert for noe de ikke nødvendigvis kjenner. Det kjente og, men i tillegg gå utover de kjente rammene. Og gi de noen små drypp, f. eks. jazz, samtidsmusikk og sånne ting, utfordre de litt på øret. Det er veldig kjekt, og man kan få mange morsomme kommentarer og diskusjoner.

Lærernes italesetting av musikkfaget som et trivselsfag og deres diskusjoner av de nevnte begrepsparene som til dels holder trivselsdiskursen sammen, er et viktig bakteppe for den videre analysen av elevenes musisering. Det kan bli en avgjørende og betingende diskurs for hvilke kjønnskonstruksjoner det konstitueres mulighetsbetingelser for i musikkundervisningen. Diskursen kan for eksempel fremme elevens valgfrihet, medvirkning og identitetsutvikling som noe positivt, noe som igjen kan ha innvirkning på hvordan kjønn ageres og konstrueres.

#### **4.8.2 Musikk som marginalisert fag**

Lærerne er også opptatt av hvor liten plass musikkfaget har i skolen til tross for den positive effekten det har på elevene. Gjennom musikkfaget ivaretas flere dimensjoner ved elevenes kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling i tillegg til det rent estetiske og musikalske. Lærerne beskriver musikk som et marginalisert fag gjennom å snakke om lite tid, få ressurser og manglende legitimitet.

Når det gjelder tidsaspektet uttrykker lærerne stor frustrasjon over hvor lite musikkfaget er i antall timer.

Hilde: Og det er det som er min store sorg når vi da ikke har mer enn én time i uken med 25 elever.

Det er ikke bare lærere som syns det blir for lite tid til musikk. I følge Hilde er dette noe elever også gir uttrykk for.

Hilde: Og så merker jeg at de blir litt... når vi bare har en time (45 min) i 8.klasse, og de er 25 stykker, så merker jeg at de blir litt skuffet (over at faget har så lite timer).

I følge Bente står timeantallet heller ikke i forhold til det pensumet man skal gjennomgå.

Bente: Man kommer ikke igjennom det man skal. [...] alle disse kompetansemålene er flotte de, hadde vi bare hatt flere timer.

Også valg av repertoar er prisgitt tiden man har til rådighet:

Bente: [...] det må jo være noe de kan klare å spille. Vi har jo bare noen få uker å lære det på. Så det må være noe man kan få til. Så da ender det vel ofte med at jeg kommer med forslag, og så tar vi de, og så sier jeg at vi har ikke så god tid, så...(latter) [...] For alt går jo i full fart her.

Det beskrives også som utilfredsstillende å måtte prioritere så strengt mellom ulike emner eller aktiviteter i undervisningen. Kjell kommer inn på dette når jeg etterlyser tema han ikke gjennomgikk i undervisningen: «Lenger kom vi ikke denne perioden. Kanskje vi kan ta det opp igjen til neste år.» Bente er opptatt av det samme, og mener at den periodeinndelte organiseringen ved Dalen skole gjør faget ekstra sårbart.

Bente: Så det blir litt sann at man må ta vekk en del for å få gjennomført dette med spill på band-instrumenter, og for kontinuitetens skyld, er det ikke heldig med den periodeinndelingen vi har her på skolen, i tillegg at det blir så sårbart når man komprimerer timene slik. Mister du en gang, så er det så stor prosentandel av faget som forsvinner. Her på skolen er det også et spørsmål om ressurser like mye som organisering. Fra høsten går elevtallet ned, og dermed også ressursene.

Det kan synes som mangel på ressurser og en uheldig organisering av fagets timer er en sentral dimensjon ved utsigelsen av musikk som et marginalisert fag. Dette følger jeg opp med følgende spørsmål:

*Silje: Tenker du at det kunne vært bedre tilrettelagt på den enkelte skole, ut ifra det timeantall som eksisterer, eller burde musikk vært et større fag?*

Bente: Det er vanskelig å si, for hvor skal man ta det fra? Jeg syns jo, når du vet at andre skoler har deling året rundt, og her har vi bare hatt det i små perioder. Og deling, det vil jo si at du har 15 elever om gangen, og selv det er mange. Du har gjerne en kjerne som er helt med, og så har du en del som må sysselsettes,

så det er jo mer en nok. Og når du da får veldig lite ut av det, så blir det sånn halvveis.

Også ressurser til ekstrahjelp med en ekstra lærer eller assistent er sårbart.

*Silje: Får dere assistent med i timene?*

Bente: Det vet vi ikke enda, men vi håper jo det, for det hjelper enormt. Men det er jo læreren som skal både vurdere elevene og sørge for at de lærer det de skal, så det er ikke lett å få det til å gå opp. Det blir et sånt stressfag for oss lærerne.

Mangel på ressurser kommer også til uttrykk i forhold til mangel på materiell. I forkant av prosjektet hadde jeg et pilotintervju med Inger. Selv om ikke Inger jobber ved en av de to skolene i studien, kan hennes beskrivelse i det følgende fortelle noe om situasjonen for musikkfaget:

Inger: Men det fantes jo ikke penger. Så vi spilte nå på bordet vi, og brukte det vi hadde (latter).

*Silje: Når fikk dere kjøpt inn instrument og den slags da?*

Inger: Vi var to musikk lærere som på et tidspunkt fikk 3000 kr eller noe for å kjøpe musikkinstrument, og da trålte vi alle butikkene i byen. Hva kan vi få for så lite penger, liksom? Jo, så plukket vi en kubjelle og sånne ristegreier, en marakas, en bongo og litt sånn småteri. Dårlig, men billig. Så da kjøpte vi det vi kunne få for den latterlig lille summen. Da hadde vi i hvert fall litt, noen småinstrument pluss den der bongoen. Og året etter kjøpte vi vel seks dårlige gitarer på postordre. De var billige, men ren svindel, altså. Så kom det en mannlig musikk lærer som var gitarist. Han var mann og slo i bordet og sa: «Her må vi ha ordentlige gitarer!» Og da kom det plutselig skikkelige gitarer i hus.

Hos Inger framstår ikke bare faget i en marginalisert posisjon. Slik jeg tolker henne står også hun som kvinnelig musikk lærer i en marginalisert posisjon i forhold til en mannlig rektor og den nye mannlige musikk læreren som får innfridd kravene han kommer med. Det er vanskelig å vite om Inger ville gjort et nummer av at den nye læreren var mann om ikke hun visste at jeg foretok en kjønnsproblematiserende studie. Uansett hvilken grunn hun måtte ha, italesetter hun en årsakssammenheng mellom



feminisering og marginalisering som er gjenkjennbar fra mange andre sammenhenger.<sup>76</sup>

Musikkfagets marginale posisjon er også knyttet til dets legitimitet i forhold til andre fag. I intervjuene jeg har med Bente kommer hun stadig med en legitimeringsargumentasjon for musikkfaget, noe som har sammenheng med den manglende anerkjennelsen av faget hun mener å stadig møte:

Bente: Nei, musikken er så undervurdert. Bare tenk på rytmefølelse – i forbindelse med lesing, regning...

Bente: Med musikk, som jeg alltid har vært så glad i, det blir ikke det samme etter at du begynner å jobbe med det, og det er synd. Og det er noe med tilretteleggelsen og. Jeg underviser jo i andre fag også, og du får liksom ikke så mye nedtur med de fagene, sant? Men det er lite ressurser, det er knapt med timer, og det kan jeg jo forstå, men samtidig... Det er jo en skole sin prioritering og, men det blir jo kuttet til beinet hele tiden. Du skal ha fulle klasser, ikke deling. Noe som er så kjekt! Alle har jo et forhold til det! Altså, Drillo sier han ikke er interessert, men jeg tror han er den eneste i så fall (latter). Og det gjør så mye med folk! Dement, hvis du setter på eller synger en gammel sang, så kan de teksten, sant? Så det er jo... det er det kunstfaget, tenker jeg, som har størst og bredest appell. Ikke det at det er viktigst, men det er noe alle har et forhold til. Det er veldig synd at det er så dårlige kår for det.

I et av utsagnene til Bente fremheves det hvilke konsekvenser fagets marginale posisjon kan ha for elevenes kjønnsperformativitet. Det lave timeantallet kan bidra til at det lett oppstår tradisjonelle kjønnsmonstre i musikkundervisningen. Bente forklarer dette på følgende måte:

Bente: Vi har så lite deling, så når vi først skal ha deling, så er jeg mest opptatt av å få et band som fungerer, og da tar man gjerne de som kan mest fra før. De som spiller elgitar bør kunne gitar fra før av helst. Og da er det jo gutter da. Det er ingen jenter som spiller.

Også Harald antyder at de elevene som kan spille fra før brukes når noe skal framføres, for da vet man at det blir bra.<sup>77</sup> Det er imidlertid kun Bente som knytter fagets legitimitet og marginale posisjon til at tradisjonelle kjønnsmonstre i elevenes

<sup>76</sup> Denne sammenhengen vil bli berørt flere steder i analysekapitlene, og musikkfaget som henholdsvis feminisert eller maskulinisert vil bli drøftet i kapittel 7.

<sup>77</sup> Dette skriver jeg mer om i kapittel 5 når jeg analyserer den tverrfaglige sceniske forestillingen Harald hadde ansvar for.

utøving av musikk lett opprettholdes i musikkundervisningen. Det samme er gjenkjenbart fra uformelle samtaler jeg hadde med andre musikkklærere om temaet i forkant av den formelle undersøkelsen.

Lærerinformantenes uttalelser om musikkfaget danner et bakteppe for det som utspiller seg i klasserommet. Lærernes holdninger og det de er opptatt av i undervisningen sin er helt sentrale betingelser for elevenes utfoldelsesmuligheter, deriblant mulighetsbetingelsene for kjønnsperformativitet gjennom musisering.

## 4.9 Potensiale for kjønnsperformativitet i ulike retninger

Formuleringer fra generell del i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) og fra *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring* (Kunnskapsdepartementet, 2008) åpner opp for et mangfold av måter å agere kjønn på i skolen. Likevel er det mye som kan hindre at dette blir reelt i praksis. Jeg skal oppsummere noen av de hindringene og mulighetene som ligger i det diskursive rommet, slik jeg har beskrevet det i dette kapitlet.

Det skolepolitiske klimaet med fokus på visse basisferdigheter og lett målbare kunnskaper gjør at man mister andre viktige sider ved læring og danning i skolen. Ved å befinne seg i det marginale kan lærerne i musikkfaget ty til løsninger som ikke ivaretar like muligheter for alle elevene. Vi har sett i dette kapitlet at musikk lærerne opplever å ha få timer til undervisning. I stedet for at alle elevene får mulighet til å lære noe nytt, settes de gjerne til det de kan fra før. Da blir det ofte gutter på bandinstrumenter og jenter bak mikrofonen eller på dansegulvet. Slik jeg tolker lærernes utsagn opplever de å stå i et spenningsforhold mellom musikk som et marginalisert fag og mindre betydningsfullt fag, og musikk som et meningsskapende trivselsfag. Dette kan gå ut over mange forhold i undervisningen, også det å skape rom for ulik kjønnsperformativitet og utfordre elevenes konformitet når de musiserer.

Populærmusikk brukes flittig i undervisningen, både i form av at elevene lærer om populærmusikkens historie og kjennetegn ved de ulike sjangrene, men også ved at de selv utøver slik musikk. Populærmusikkfeltet er fullt av kjønnede og erotiserende

metaforer. Her finner man hele spekteret mellom det stereotype og det overskridende. Hva det blir rom for i musikkundervisningen avhenger av hvordan populærmusikken formidles, både gjennom læremidler, læreren og elever, hvilket repertoar som velges ut og hvilke aktiviteter man velger å bruke.

Likestilling har vært på den politiske dagsorden for norsk skole siden M74.

Formuleringer i læreplanene skal sikre lik behandling av alle elever uavhengig av kjønn og stimulere elevenes bevissthet om forholdet mellom kjønnene.

Undervisningen i alle fag skal være kjønnsbevisst og stimulere elevene til utradisjonelle aktivitetsvalg her og nå, og framtidige yrkesvalg på tvers av de vanlige kjønnsmønstrene. Møtet mellom læreplanenes likestillingsidealer og populærmusikkfeltets varierende kjønnsuttrykk kan både skape konflikt og nye muligheter. En mulighet er at de populærmusikalske uttrykksformene gjøres kjønnsløse for å imøtekomme likestillingsprinsippene. En annen mulighet er at likestillingsprinsippene taper for de mest stereotype kjønnsstiliseringene i populærmusikkfeltet. I hvilken grad elever imiterer populærmusikkfeltets kjønnsfigurasjoner og hvilke artister/hvilken kjønnsperformativitet de imiterer vil være styrt av ulike forhold, noe de neste kapitlene vil vise.

I de to neste kapitlene skal jeg analysere to sentrale tematikker i musikkundervisningen jeg har observert. Det gjelder bruken av bandinstrumenter med repertoar fra pop og rock og det gjelder bruken av hiphop i undervisningen. Temaene er valgt ut på bakgrunn av de praksisene som dominerte i det tidsrommet observasjonene mine foregikk. Analysene ledes av problemstillingen om hvordan kjønn konstrueres i disse praksisene. Siden kan man spørre om disse konstruksjonene samsvarer med det potensialet som faktisk ligger i disse sjangrenes allerede eksisterende praksiser. Generelt har kvinner og jenter vært underrepresentert både i bandspilling innenfor pop og rock, og i utøvelse av hiphop-musikk, både innenfor rapping, DJ-ing og breaking. Likevel finnes det etter hvert en del kvinnelige utøvere også innenfor disse praksisene. Det samme kan man gjerne si om sang og dans som i visse populærmusikalske sjangre har blitt konstituert som feminine praksiser. Også disse har imidlertid blitt utfordret, både med kvinner som uttrykker seg annerledes enn

---

forventet, og med menn som går inn i de feminint betraktete praksisene og utfordrer tradisjonelle oppfatninger av maskulinitet. Vil noe av dette få gjennomslag i klasserommet? Jeg vil altså diskutere potensialet for overskridelser av de allerede eksisterende praksisene i populærmusikkfeltet, i og med at praksisen foregår i en annen sammenheng med andre sett av normer og regler enn pop, rock og hiphop vanligvis gjør. Klasserommet byr på andre muligheter enn de vanlige arenaene for populærmusikalske sjangre, dermed kan mulighetene for kjønnsperformativitet gjennom musikk også være annerledes. Hvordan kjønn står på spill, konstrueres og settes i scene når slike musikkaktiviteter tas i bruk i ungdomsskolen er det som vil bli analysert nærmere i kapittel 5 og 6.

## 5. Musikkundervisningens hegemoni: Pop, rock og bandinstrumentering

[...] i alt jeg har hørt om musikk og historie så er det guttene som begynte hardrocken. Jentene kom mye seinere og begynte å synge sånne rolige sanger. Det har bare alltid vært sånn. I hvert fall det jeg kjenner til [...] og så tar man etter dem, og så blir det bare sånn (Fra individuelt elevintervju 15.01.2011).

### 5.1 Innledning

Som vist i kapittel 4 har populærmusikk og bandinstrumenter fått en sentral plass i musikkfaget i norsk skole. I likhet med andre klasseromsstudier som er foretatt i musikkundervisningspraksiser de siste årene (Abramo, 2009; Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010; Kamsvåg, 2011) viser også materialet for denne studien at det brukes mye tid i musikkundervisningen på å spille på bandinstrumenter, særlig innenfor pop og rock-sjangrene. Man kan godt si at pop, rock, og bandinstrumentering har fått et slags hegemoni<sup>78</sup> i musikkundervisningen, særlig i ungdomsskolen. Hvilke utslag kan dette hegemoniet få på kjønnskonstruksjonene i elevenes musisering? Er det plass for andre musiseringsformer? Hvilken status har i tilfelle disse i forhold til rockebandet? Kan eventuelle statusforskjeller mellom musiseringsformer si noe om kjønnsrelasjoner og kjønnsmakt? Bidrar rockebandet til stigmatiserende kjønnsperformativitet eller blir ikke rockebandet så kjønnsladet i klasserommet som vi ofte ser det i det utøvende populærmusikkfeltet?

I dette kapitlet vil jeg analysere episoder fra tre av de fire praksisene i datamaterialet i lys av slike spørsmål. Den første episoden er hentet fra Hildes undervisning. Det er en klassekonsert holdt av 8.klassinger ved Bakken skole det første semesteret deres på ungdomsskolen. Det andre opplegget omfatter grunnleggende opplæring på bandinstrumentene keyboard, gitar og trommer som foregår i en av 8.klassene til Kjell

<sup>78</sup> Bruken av hegemoni-begrepet er hentet fra den italienske marxisten Antonio Gramsci. Til forskjell fra den opprinnelige greske definisjonen der en stat hersker over andre stater, er begrepet hos Gramsci mer sammensatt og flerdimensjonal. Han snakker om en sosial klasses dominans over andre, men på en måte som gjør at de andre klassene innordner seg og aksepterer dominansen. I kulturstudier har dette blitt overført til andre sosiale skillelinjer som for eksempel kjønn (Barker, 2000).

ved Dalen skole. Det tredje opplegget er en tverrfaglig scenisk oppsetning ved Dalen skole med musikk, dans og drama i ulike varianter som Harald hadde det overordnede musikalske ansvaret for.

## 5.2 En klassekonsert basert på elevenes valg

Jeg er på vei til Bakken skole en vanlig høstmorgen i november for å observere den ukentlige musikkøkten i 8A. I dag skal resultatet av flere ukers innøving av akkordprogresjoner, pugging av sangtekster, terping på samklang og samkjøring av tempo vises fram. Elevene skal holde sin første klassekonsert for hverandre. I tillegg til å opptre for sine medelever, skal deres musikalske prestasjoner og innsats bli vurdert av læreren.

I det jeg åpner ytterdøren til den moderne vestibylen i flis og betong med sin enorme takhøyde, store vindusflater og ulike gulv- og trappenivå, blir jeg møtt av et dempet lydkaos av klimpring på gitarer, stemming av fioliner, elevstemmer som synger oppvarmingsøvelser i munnen på hverandre, og noen som snakker og ler. Lyden kommer fra underetasjen, der skolens musikkrom befinner seg. Når jeg ser nedover trappeavsatsen kan jeg skimte noen dansende hoder og hender. Etter å ha hengt fra meg jakken og fått med meg en kopp kaffe som så sjenerøst tilbys hver gang jeg kommer på besøk, beveger jeg meg ned trappene mot musikkrommet. Det øves febrilsk i hver krok. Elevene er dypt konsentrert om det de snart skal fremføre for hverandre. Noen er tydelig nervøse. Et par elever hever blikket, og roper vennlig: «Hei Silje!» Jeg har vært her så mange ganger nå, at de begynner å bli vant til min tilstedeværelse.

Når alle elevene har satt seg på plassene sine i musikkrommet, er spenningen til å ta og føle på. Musikkklæreren, Hilde, trer fram med en høytidelig mine: «God morgen, musikanter!» Hun får svar fra klassen før hun fortsetter: «I dag skal det skje noe stort: Konsert! Ikke tenk for mye prestasjon. Vi skal kose oss!» Hilde snakker videre om at det er like viktig hvordan de er som publikum når de andre opptrer, som hvordan det går med deres egen opptreden. Hun har tidligere fortalt meg om hvor opptatt hun er av å lære elevene opp til å være gode og konstruktive lyttere og vise hverandre respekt i den sårbare situasjonen det er å framføre noe musikalsk for andre.

Klassen er delt i fem forskjellige grupper etter hva de har ønsket å utøve. Jeg har fått observert hver av gruppene én gang under øving. Nå skal resultatene vises fram.

Den første gruppen som skal i ilden er en fiolinduoet bestående av en tamilsk gutt og en kinesisk jente. De har begge spilt i kulturskolen i 6-7år. Nå spiller gutten i et ungdomsorkester i tillegg til å ta timer hos en fiolinlærer. Jenten tar bare fiolintimer i kulturskolen. De har blitt enige om å spille *Concert i g-moll* av

Antonio Vivaldi. Dette er et stykke jenten tidligere har spilt i kulturskolen. Gutten har lært seg det på de ukene de to har jobbet med det i musikktime på skolen.<sup>79</sup>

Det er gutten som presenterer stykket. «Vi skal spille *Concert i g-moll*», sier han fort. Jenten ser bare alvorlig ned i notene. De legger instrumentene opp til haken, ser på hverandre, og uttrykket og leppene til gutten antyder svakt at det er han som teller opp. De starter unisont. Etter hvert går de over i vekselspill. Det er et vanskelig stykke de har valgt. Det er ikke perfekt spilt. Noen sure toner høres nå og da, men i de unisone partiene er det vanskelig å skille ut hvem de kommer fra. De får stormende applaus som de tar imot med bukk og nei. Læreren skryter av hvor flinke de er og at de turte å spille noe som var på et såpass høyt nivå.

Neste gruppe ut er en jente på tverrfløyte, en jente på el-piano og to jenter og en gutt på vokal. De skal framføre *My heart will go on* vanligvis sunget av Celine Dion og kjent fra filmen *Titanic*.<sup>80</sup> Pianisten, som har fungert som leder for gruppen gjennom hele innøvningsprosessen, introduserer sangen. Når publikum får høre hvilken sang de skal framføre, responderer de med stor applaus. Selvtilliten til de som skal opptre ser imidlertid ikke ut til å øke av den grunn. Deltagerne i gruppen framstår med forsiktighet og beskjedenhet. To jenter blant publikum sitter og veiver armene fra side til side i luften over hodene sine i takt med musikken. Fremførelsen møtes av vennlig applaus fra tilhørerne. Alle på scenen smiler med en blanding av blyghet og lettelse i blikket. Lærerens første respons er: «Jeg fikk tårer i øynene! Var det flere som fikk det? Det var så vakkert!» Så skryter hun av hver enkelt deltager på scenen og nevner dem alle ved navn.

Når gruppedeltagerne har satt seg i salen, sier læreren: «Og nå kommer bandet!», hvorpå jubelen og applausen bryter løs på en helt annen måte enn tidligere. Plutselig fylles rommet av mye mer lyd og selvsikkerhet enn vi tidligere har vært vitne til. Det noe spente og høytidelige slipper taket til fordel for en mer slentrende og avslappet stemning idet gitarer, trommer og perkusjonsinstrumenter inntas med testing av volum og posisjoner. Gitaristen forteller at de skal spille *Smoke on the water* med Deep Purple som er en heavyrock-låt.<sup>81</sup> Vokalisten tar mikrofonen og roper «Hello everybody!» mens han vinker til publikum, før el-gitaren innleder med det kjente riffet. Trommer, bass og perkusjon henger seg på. Vokalisten vranger både på kropp og stemme i en overbevisende rockete attitude. Publikum jubler og bandmedlemmene får rosende tilrop fra salen etterpå.

Neste gruppe ut er to jenter som synger, og fire jenter og en gutt som spiller akustisk gitar. Både kroppsspråk og mimikk viser usikkerhet og nervøsitet. Læreren hjelper dem med plasseringen på scenen. Gitaristene sitter i en

<sup>79</sup> Opplysninger fra gruppeintervju 24.11.2009

<sup>80</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=zmbw8OycJrE>

<sup>81</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=7mCK05dggwU>

halvsirkel, mens vokalistene står på siden av halvsirkelen, slik at de kan kommunisere både med publikum og med hverandre. Det er tydelig at den jenten som hele tiden har vært leder for gruppen, er den som kan sangen best og som behersker gitarspillet. De andre gitaristene sliter litt med å holde orden på rekkefølgen av akkordene. Vokalistene synger *Hero* kjent fra artisten Enrique Iglesias med kraftige og litt nasale stemmer.<sup>82</sup> Til tross for en ujevn og usikker framførelse er resten av klassen et godt publikum som gir raust med applaus (05.11.2009).<sup>83</sup>

Hvordan iscenesetter elevene seg som kjønn i denne skolekonserten? Eller for å snu på det: Hvilke posisjoner tilbys elevene å musisere fra gjennom denne formen for undervisningspraksis? Blir det i det hele tatt relevant eller mulig å undersøke kjønnsperformativitet i en slik situasjon?

Lærerens organisering av undervisningen konstituerer noen mulighetsbetingelser for elevenes musisering. For det første har elevene fått visse valgmuligheter. De har for eksempel kunnet velge instrumenter og repertoar selv. Elevene fikk også vite ved oppstart av aktiviteten at de skulle framføre resultatene for hverandre og at læreren skulle sette karakter på framførelsene. Videre viste Hilde, musikk læreren, en forståelse av musiseringssituasjoner som noe mer enn å framføre musikk. Hele den sosiale interaksjonen som finner sted i en musiseringssituasjon er Hilde seg bevisst. Hun vet det er mye som står på spill for elevene når de skal framføre for hverandre og at de behøver anerkjennelse og respekt fra hverandre. Derfor bruker hun tid på å poengtere at elevene skal være et godt publikum for hverandre. Disse fokusene hos læreren bidrar til å sette vilkår for hvordan elevene agerer under konserten. Slik blir læreren en viktig diskursiv agent som medprodusent i den diskursive praksisen musikkundervisningen her blir betraktet som.<sup>84</sup> Hun forholder seg også forskjellig til de ulike elevgruppene som opptrer. Mens hun på den ene siden skryter av fiolinistene for deres musikalske prestasjoner, er tilbakemeldingen til gruppen som framfører *My heart will go on* at hun får tårer i øynene og syns det er vakkert. Den musikalske

<sup>82</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=koJlIGDImiU&ob=av2e>

<sup>83</sup> De siste som opptrådte under klassekonserten var en dansegruppe bestående av to jenter og en gutt. De gjorde en hiphop-dans som beskrives nærmere i kapittel 6, der bruk av hiphop-sjangeren i klasserommet vies spesiell oppmerksomhet. Jeg har derfor ikke tatt det med her.

<sup>84</sup> Som beskrevet under punkt 2.2.



prestasjonen deres blir ikke kommentert. Måten læreren introduserer bandet på sier også noe diskursivt om hvordan denne opptredenen skal forstås av elevene. Dette kan betraktes som et uttrykk for hvordan makten sirkulerer og virker i praksisen slik at noe framstår med større kraft enn andre ting. Når Hilde roper ut med entusiasme «Og nå kommer bandet!» blir virkningen av utrope hennes jubel og høylydt applaus. Det er ikke sikkert responsen hadde blitt den samme om hun hadde sagt med rolig stemme «Nå er det bandet sin tur». Hilde bidrar med et mulighetsfelt som elevenes eventuelle kjønnsperformativitet må sees i forhold til. Noe av det den sirkulerende makten i denne situasjonen produserer kan være en slags statusforskjell eller et hierarki mellom ulike sjangre og uttrykksformer. Jeg vil i det følgende drøfte slike hierarkiske relasjoner i forhold til kjønnsfordelingen på de ulike musikkaktivitetene.

### 5.2.1 Status og kjønnsfordeling

Framførelsen av *Concert i g-moll* av Vivaldi er omtrent det eneste eksemplet jeg har på elever som spiller klassisk musikk i løpet av de to skoleårene jeg foretok feltarbeid. Flere forskere har påpekt at klassisk musikkutøvelse er på vikende front i musikkundervisningen i norsk skole (Nerland, 2004). Andre studier viser at klassisk musikk i skolen framstår som en feminisert aktivitet. Det er mest kvinnelige lærere som underviser i det, og det er mest jenter som spiller klassiske instrumenter som for eksempel fiolin, fløyte og piano (Green, 1997; Harrison & O'Neill, 2000; Harrison & O'Neill, 2002; Kjøk, 2008). Det har også blitt poengtert at klassisk korsang mangler gutter og menn fordi det er feminint betraktet og også assosiert med homofili (Koza, 1993, 1994). I norsk skole har ikke spill og sang innenfor klassisk musikk hatt samme plass som for eksempel i engelsk skole. Spill på Orff-instrumenter, gitar, piano og etter hvert bandinstrumenter har dominert til fordel for klassiske instrumenter. Dermed er heller ikke de beskrevne kjønnsassosiasjonene gjenkjennelige for musikkundervisningen i norsk skole.

Gjennom eksemplet fra denne klassekonserten framstår ikke fiolinspill som spesielt kjønnnet i noen bestemt retning. I så måte samsvarer ikke dette funnet med de nevnte forskerne som viser til fiolinspill som noe jenter ofte velger og som en feminint

betraktet form for musisering. Under vekselspillet til de to fiolinistene kan man registrere at gutten spiller på en litt mer slurvete måte enn jenten, særlig under raske løp. At jenten ser ut til å spille med større perfeksjon, kan ha sammenheng med at hun kjenner stykket bedre og har fått veiledning av en pedagog, til forskjell fra gutten som har måttet lære seg det i løpet av de ukene de har øvd på skolen. Dette fortalte de meg i intervjuet jeg hadde med dem etter konserten. Under opptredenen tar gutten ledelsen med å introdusere stykket og telle opp. Han har en viss kontakt med publikum, selv om han virker alvorlig og konsentrert, mens jenten er mer introvert i sin opptreden. Også hun er svært konsentrert om den relativt krevende oppgaven. Selv om man kan påpeke slike forskjeller mellom de to fiolinistene, trenger det ikke nødvendigvis relateres til kjønnsperformativitet. I en annen situasjon ville det gjerne vært gutten som spilte med større perfeksjon. Perfeksjonisme er heller ikke noe entydig kjønnsladet trekk, selv om det i mange skolestudier påpekes at jenter er mer nøye, pliktoppfyllende og selsvansurerende (Knudsen, 2005). Gutter kan også utpeke seg som perfeksjonister, særlig i form av å bli oppslukt av det de holder på med, og på den måten bli dyktige. Likevel har de to hver sin performative handling som klart iscenesetter en forventet jenteaktighet og gutteaktighet. Dette skjer når jenten neier og gutten bukker til applausen de får. Dette er kjønnsperformativitet som klart iscenesetter og opprettholder tatt for gitte skiller mellom femininitet og maskulinitet. I forbindelse med opptredener innenfor klassisk musikk er buking og neiging en forventet performativitet. I en opptreden innenfor populærmusikk er det imidlertid ikke forventet på samme måte. I noen tilfeller ville det blitt helt malplassert, siden pop og rock ofte er uttrykk for opprør mot det konvensjonelle. Selv om opptredenen til gutten og jenten på fiolin utover dette framsto som relativt kjønnsnøytral, skal det ikke legges skjul på at klassisk musikk har konstituert mange kjønnskiller opp igjennom historien som fremdeles slår ut i ulike sammenhenger, for eksempel i instrumentvalg. Det er også påfallende få kvinnelige dirigenter innenfor orkesttermusikk. Hadde det vært mer klassisk musikk i musikkundervisningen er det mulig at visse kjønnsmonstre ville blitt mer synlige også gjennom denne musikkformen. Likevel blir kjønnsmonstrene i pop og rock tydeligere fordi artistene innenfor disse sjangrene mer eksplisitt iscenesetter

kjønn og seksualitet (Whiteley, 1997), noe elever gjerne imiterer i sin egen musisering i musikkundervisningen.

Et nummer som *My heart will go on*, der jenter tar etter en popballade, vanligvis sunget av en kvinnelig artist, er ikke spesielt oppsiktsvekkende, men kanskje snarere et forventet valg av jenter. Det som gjerne overrasker er at en gutt har valgt å være med å synge denne sangen. Sammen med de to andre vokalistene stirret han intenst på teksten som de hadde foran seg på notestativet, en tekst jeg vil tro de etter hvert kunne rimelig godt, så mye som de hadde øvd på den. Det viste imidlertid hvor sjenerte de var i situasjonen. I utgangspunktet sang jentene med mer volum og kraft enn gutten. Dette ble mer framtrедende når de øvde akustisk i forkant av konserten. Gutten sang så svakt at han nesten ikke kunne høres. Pianisten og fløytisten hadde en tryggere framtoning enn sangerne, men gruppen som helhet var lavmælt og preget av forsiktighet.

Det er ikke så ofte gutter i ungdomsskolealder våger å synge, spesielt ikke innenfor den sjangeren det her er snakk om. Selv om gutten i dette tilfellet framsto som beskjeden, både når elevene i gruppen øvde og når de framførte sangen på konserten, virket det ikke som han fryktet noe «fløtepus»-stempel eller lignende, som han fort kunne blitt utsatt for. Popverdenen er for så vidt full av dandy-lignende figurasjoner som har gitt plass til og legitimert «snillere» og «mykere» maskuliniteter enn den tradisjonelle macho-maskuliniteten mye av rocken representerer (Hawkins, 2009). Selv om populærmusikkfeltet tilbyr et slikt handlingsrom, er det ikke alltid gutter i ungdomsskolealder tillater seg selv eller hverandre å agere innenfor de mykere maskuline subjektposisjonene. I flere av intervjuene med elever kommer det fram at gutter sjeldent tør å synge rolige og romantiske sanger. Enkelte elever ytrer også at de ikke syns det tar seg bra ut. Gutten som sang på *My heart will go on* må ha fornemmet at klassekulturen, som fremdeles bare var noen få måneder gammel, ga rom for denne måten å være gutt på. I tillegg har en slik kjønnsperformantivitet legitimitet innenfor visse populærmusikalske sjangre. Kanskje gav også hans beskjedne framtręden ham denne posisjonen å handle fra. Det ville muligens blitt mer problematisk for en gutt som agerte mer bråkete og bøllete å skulle innta en slik posisjon å musisere fra. Her

kan vi ane noen koblinger mellom måter å være gutt på blant ungdommer og det å uttrykke maskulinitet gjennom populærmusikk.

Man kunne merke på responsen fra publikum hva som hadde høyest status under klassekonserten. Etter de fleste numrene var applausen preget av høflighet. Det virket ikke som elevene ble revet nevneverdig med når de hørte *Hero* og *My heart will go on*. Noen av jentenes veiving med armene virket også litt ironiserende, som om de ikke tok musikken og framførelsen på alvor. Etter fiolinkonserten var begeistringen mer spontan og tydelig ekte. Det var imidlertid påfallende hvordan applausen tok av i forbindelse med bandets rockelåt. Fiolinistene møtte nok mest begeistring fordi de var flinke. Med bandet dreide det seg om helt andre ting. Det var ikke tekniske og musikalske ferdigheter som måtte til for å imponere publikum. Disse guttene hadde skjønt kunsten å spille på image og stil, og hadde derfor størst gjennomslagskraft blant elevene i klasserommet. Slik demonstrerer klassekonserten hvilken hegemonisk status spill i band og rockemusikk kan ha. I utgangspunktet kan dette framstå som en noe overfladisk analyse basert på et relativt tynt empirisk grunnlag. Konklusjonen er imidlertid farget av det resterende empiriske materialet som ennå ikke er presentert.

Hvis man videre ser på sammenhengen mellom hvem som spiller og synger i bandet og hvem som spiller og synger på popballaden er kjønnshierarkiet tydelig. Man finner igjen et velkjent mønster fra populærmusikkfeltet som mang en forsker har poengtert. Dette mønsteret dreier seg om at popmusikk i form av det kommersielle, syntetiske og inautentiske har blitt konstituert, kanskje særlig gjennom journalistikk og musikkritikk som noe feminint. Rock på den andre siden har blitt karakterisert som autentisk og ikke-kommersiell. Dette er karakteristikk som har blitt knyttet til maskulinitet (Frith & McRobbie, 2000 [1978]).

Bandinstrumentenes høye status kom også tydelig til uttrykk gjennom alle gruppeintervjuene jeg hadde med 8.klassinger ved Dalen skole. Siden de var helt nye på ungdomsskolen, stilte jeg spørsmål knyttet til forholdet mellom musikkundervisningen på barneskolen og det de forventet å lære på ungdomsskolen. Et gjennomgående svar i intervjuene var at elevene hadde hørt mye om at man på

ungdomsskolen får lære å spille på bandinstrumenter, og at dette var noe de gledet seg til, særlig å få spille elgitar og trommer. Her er både guttene og jentene samstemte i gruppeintervjuene.

### 5.2.2 Hva innebærer et valg?

Undervisningsopplegget som endte i den beskrevne klassekonserten skulle i utgangspunktet være basert på elevenes egne ønsker og valg. Hva elevers medbestemmelse innebærer i en slik sammenheng er et interessant spørsmål å se nærmere på, kanskje særlig i relasjon til kjønnsproblematikken som reises i denne avhandlingen. For hvordan konstitueres egentlig valg? Og hvordan er det kjønnsrelevant?

I følge Lucy Greens studie av ungdomsskoleelever i England (Green, 1997) liker jenter best å høre på, spille og synge rolig musikk, mens gutter liker høyt tempo og volum. Når hun refererer til studien i en senere artikkel, skriver hun:

Classical music, slow music and music which is sung or played on keyboards and orchestral instruments in schools delineates an affirmative concept of femininity (Lucy Green, 2010 s. 148).

Green knytter jentenes musikksmak og ønskede musikkaktiviteter til tradisjonelle oppfatninger av hva som er feminint. Greens funn er sammenfallende med mye av det som kommer fram i foreliggende studie. Som vist i kapittel 4 kommer lignende assosiasjoner mellom jenter og musikk til uttrykk i samtalene jeg har hatt med musikk lærere. Også i elevintervjuene kommer det fram lignende utsagn. En av elevene jeg hadde individuelt intervju med sier for eksempel:

David: [...] Jentene, de spiller mer akustisk. Altså, jeg har nærmest aldri sett en jente spille sånn skikkelig hard el-gitar. [...] skarp lyd på gitaren, det pleier ikke jenter å spille, i hvert fall ikke på ungdomsskoler. De er mer akustisk, rolig, ja, sånn kjærlighetssanger, tenker jeg i hvert fall (16.01.2011).

Det som oppfattes som feminint er det en del gutter som holder seg unna. For eksempel sier en gutt i et gruppeintervju at han godt kunne tenke seg å synge, men ikke hva som helst:

*Silje: Hva ville du vært komfortabel med å synge da?*

Gutt: Nei, det er egentlig det samme.

*Silje: Er det noe som ville vært flaut, noen musikkstil?*

Gutt: Jeg er ikke helt sikker...

*Silje: Kunne du for eksempel sunget en popballade?*

Gutt: Nei, det hadde jeg ikke giddet. Det hadde vel blitt litt voldsomt (10.02.2009).

I klassekonserten beskrevet over var de rolige popballadene blitt valgt på initiativ fra jenter, og det var flest jenter som deltok i disse gruppene. Gjennom å velge popballade-sjangeren og akustiske instrumenter som piano, kassegitar og fløyte konstituerer de en tradisjonell oppfatning av femininitet innenfor musikalsk utøvelse. Det trenger imidlertid ikke bare dreie seg om kjønn. Nå har ikke jeg observert tilstrekkelig i denne klassen til å få oversikt over de sosiale relasjonene og hvordan elevene posisjonerer seg i forhold til hverandre. Jeg fikk imidlertid en fornemmelse av at guttene på de akustiske musikkgruppene hadde inntatt noen posisjoner som konstituerte en forsiktighet og litt tilbaketrukkenhet i den sosiale interaksjonen. I et slikt perspektiv kan man gjerne si at de musikalske valgene deres bidrar til å konstituere denne forsiktigheten. Dette viser at det kan være flere betingelser for hvorfor elevene velger de musikkuttrykkene de gjør. Når de musiserer agerer de ikke bare kjønn, men også beskjedenhets, tilbaketrukkenhet, flinkhet, forsiktighet osv. Elevene velger musikalske uttrykk på bakgrunn av allerede eksisterende normer og forestillinger om hva som passer seg.

På den andre siden framsto rockebandet med høyt volum og tempo som guttenes musikalske uttrykk. Det var én gutt på hver av de fire andre gruppene. De resterende 6 guttene i klassen var med i bandet. Når jeg observerte gruppen tidlig i innøvningsfasen fikk jeg inntrykk av at dette var gutter som hadde problemer med å organisere og disiplinere seg på egen hånd. For det meste lekte de seg på instrumentene og viste hverandre ting. Først mot slutten av øvningsøkten kom de i gang med den sangen de hadde bestemt seg for å jobbe med. Som Green påpeker i sin studie foretrekker gutter på gruppenivå høyt volum og høyt tempo, og da handler det veldig ofte om rock (Green, 1997; Green, 2010). Også i intervju med enkelte gutter kom det fram at de

foretrakk både å spille og høre på rock. David for eksempel beskriver sitt forhold til rock på denne måten:

*Silje: Men hvilken type rock [hører du på]?*

David: Det blir faktisk ganske heavy. Det er det jeg liker best, for, ja, jeg blir...  
Altså, det er ikke sånn roligere rock, fordi det blir jeg bare trist av, rett og slett.  
Men når det er sånn hardt og kjapt, så får jeg bare energi av det (16.01.2011).

Når vi ser musikkvalgene i denne klassen ved Bakken skole i forhold til tidligere studier av barn og unges valg av instrumenter og musikkstil (Lucy Green, 2010; Harrison & O'Neill, 2000; Harrison & O'Neill, 2002), kan det se ut som elevenes valg er betinget av allerede eksisterende og vel etablerte kjønnsmønstre knyttet til musikkutøvelse. I den sammenhengen kan man spørre seg hvor fritt et slikt valg er. Når elever skal velge musikalske uttrykk i en setting som dette, ligger det allerede noen kulturelt begrensede valgmuligheter der. Foucault kaller det subjektposisjoner som individet kan tenke, tale og handle fra innenfor en diskursiv orden. Når bandinstrumentering og rockemusikk gjennom hele sin genealogi<sup>85</sup> har blitt italesatt og iscenesatt som en maskulin og rebelsk diskurs, som Lise påpeker i det innledende sitatet til dette kapitlet, blir det også nærliggende for unge gutter å ty til imitasjoner av en slik performativitet. I motsetning til de fleste andre praksiser i skolesammenheng legitimerer bandet bråk, støy og opprørske tekster. Dette kan også tiltrekke seg elever som vanligvis får negativ respons når de uttrykker slike ting i den øvrige skolehverdagen.

Jenter posisjonerer seg på tilsvarende vis innenfor sang, dans og rolige ballader som, med et genealogisk tilbakeblikk, i stor grad har blitt iscenesatt og italesatt som noe feminint. Ut ifra Foucaults diskursive forståelse av hvordan individet styres i bestemte retninger vil elevene til enhver tid være betinget av det som mer eller mindre eksplisitt framstår som riktig og akseptabelt. De musikalske valgene deres kan se ut til å reguleres både av etablerte kjønnskonstruksjoner knyttet til musikk og til hvordan de posisjonerer seg i forhold til hverandre i klassens sosiale spill. Friheten til å velge er

<sup>85</sup> En form for historisk analyse Foucault brukte, inspirert av og en slags videreføring av Nietzsches *Zur Genealogie der Moral* (1887). I stedet for å beskrive historiske perioder og ideologier, studeres vilkårene for at ulike tankesett og praksiser ble mulig.

dermed begrenset innenfor rammer som elevene ikke nødvendigvis er seg bevisste, men som sier noe om hvilke betingelser valgene foregår innenfor.

Klassekonserten til 8A på Bakken skole viser at selv om det bare var *ett* innslag med en rockelåt gjort på bandinstrumenter, fikk det slik jeg tolker det, en hegemonisk status som det kuleste musikalske innslaget. I tillegg var det dette innslaget de fleste guttene i klassen var med på. Hvis dette var det eneste tilfellet i studien, ville jeg neppe dvelt ved det i den grad jeg her har gjort. Jeg skal imidlertid gi eksempler fra flere av undervisningsoppleggene jeg observerte ved Dalen skole, som vil føre det påbegynte resonnementet og argumentasjonen videre. Først skal jeg presentere undervisningsopplegget til Kjell, der elevene fikk grunnleggende opplæring på bandinstrumenter.

### 5.3 Basisopplæring på bandinstrumentet

I motsetning til elevenes høye grad av medbestemmelse til klassekonserten ved Bakken skole, observerte jeg et opplegg med opplæring på bandinstrumenter ved Dalen skole som var adskillig mer lærerstyrt.

Elevene skal lære akkordene A-dur, E-dur og D-dur på piano og gitar, og de skal lære en grunnleggende trommegroove i 4/4-takt med tre kombinasjoner; første og tredje slag på basstromme, andre og fjerde slag på skarptromme og hver åttendedel i takten på hi hat.

Det er omtrent slik musikk lærerne ved Dalen skole har formulert ett av kompetansemålene for 8.trinn i sin lokale læreplan for musikkfaget.<sup>86</sup> Kjell, en av musikk lærerne jeg fulgte skoleåret 2008/2009 la opp til et seks ukers undervisningsopplegg der det aktuelle kompetansemålet skulle oppnås. Han avsluttet opplegget med en individuell praktisk prøve der elevene skulle vise at de hadde lært de tre akkordene både på gitar og piano. Elevene skulle dessuten kunne spille en sang

<sup>86</sup> Dessverre fant ikke lærerne den lokale læreplanen for musikk igjen i jungelen av dokumenter lagret på skolens hjemmeområde. De fortalte imidlertid at de hadde brukt en fagdag og flere fagteam-samlinger på å formulere spesifikke felles mål for musikkfaget ved skolen. Dette var ett av dem.



med de tre akkordene på ett av de to instrumentene. Alle måtte også kunne vise trommegrooven beskrevet i den lokale læreplanen på trommesettet.

Gjennom seks uker har jeg sett hvordan elevene i 8D har tilegnet seg den kompetansen den lokale læreplanen i musikk beskriver, og jeg har observert lærerens tilrettelegging for læring. Kjell har undervist en halv klasse om gangen, det vil si cirka 15 elever. Disse har igjen blitt delt i to grupper. Den ene halvdel har øvd på keyboard, mens den andre halvdel har blitt plassert på et grupperom med hver sin gitar. Kjell har gått imellom gruppene og veiledet elevene. Som observatør har jeg forsøkt å veksle mellom å være på samme gruppe som Kjell og å være på den gruppen han ikke har vært på. Elevene har fått velge hvilket av de to instrumentene de har villet lære seg tilstrekkelig til å kunne spille en sang, men alle har måttet sette de tre akkordene både på gitaren og på keyboardet. Opplæringen på trommer har Kjell tatt med hele halvklassen samlet. De har først jobbet med å koordinere ulike rytmer gjennom å klappe på lårene og trampe i gulvet. Siden har én og én elev fått prøve seg på trommesettet mens de andre har sett på.

De siste gangene øvde halvklassen også litt på samspill. Da var det mest populært å få spille på trommesettet eller på elgitar. Kjell spilte på elbass for å hjelpe til med å holde en noenlunde jevn, felles puls. De resterende spilte på keyboard og akustiske gitarer. Ingen ble utfordret på å ta mikrofonene, så det ble lite sang i samspillet. I den grad det ble sunget, var det læreren selv som sang.

Jeg skal i det følgende gå inn i ulike deler av undervisningsopplegget og analysere rommet for kjønnsperformativitet, hvilke kjønnsdiskurser som allerede ligger der og hvordan aktørene styres av dem.

### **5.3.1 Et rocka repertoar**

Den aller første økten av det refererte undervisningsopplegget spiller Kjell på gitar og synger *Pay me my money down* av Bruce Springsteen for elevene. Det er en sang som kan spilles på bare to akkorder. Melodien er enkel, men samtidig fengende. Det betyr at elevene kan få det til å låte bra uten å kunne så mye. Kjell valgte sangen i håp om å

motivere elevene til å spille, og bidra til at de raskt kunne oppleve mestring. Dette syntes det også som han oppnådde.

Kjell: Jeg mener, det er jo noe med Bruce Springsteen og de enkle akkordene som gjør det veldig spillbart for elevene samtidig som det låter tøft (08.12.08).

Uken etter blir *Wild thing* med The Troggs introdusert, en låt som også er kjent fordi Jimi Hendrix gjorde den. Her blir akkordene mer et riff enn et komp, og må spilles i en bestemt rytmisk figur. Også dette er en låt som kan motivere elevene og gi dem opplevelsen av å få til noe tøft uten uoverkommelige anstrengelser. Den tredje låten læreren gir dem er *Hound Dog* med Elvis Presley. Mot slutten av perioden gir han noen av de flinkeste elevene mulighet til å øve på *Sweet Love of mine* med Guns 'n Roses, der septimakkorden blir introdusert. Noen prøver seg også på *Hey Jude* med The Beatles der enda en ny akkord blir introdusert. Dette er et repertoar som fra Kjells side er pedagogisk gjennomtenkt innenfor en tenkt progresjon hos elevene på å mestre gitar- og keyboardspill med få og enkle akkorder. Fra et kjønnsperspektiv, og spesielt fra et jenteperspektiv er repertoaret påfallende mannsdominert. Dette konfronterte jeg Kjell med i etterkant av undervisningsopplegget, og hans reaksjon var som følger:

Kjell: (Latter). Når du sier det burde jeg kanskje tatt med en eller annen kvinnelig artist [...] når du sa det nå, ble jeg veldig bevisstgjort (08.12.2008).

Kjell uttrykker at han ikke har tenkt over kjønnsdimensjonen når han har valgt ut sanger, noe jeg vil tro mange musikk lærere vil kjenne seg igjen i. I pilotintervjuet med Helga for eksempel, kom det stadig utsagn som «Uff, det har jeg ikke tenkt på», «Det burde jeg selvsagt fulgt bedre opp», «Nei, jeg må bli mer bevisst...» Det er noe selvfølgelig i det repertoaret Kjell har valgt ut. Det er på mange måter en del av den kanoniserte rocken, med klassikere som ikke er for vanskelige å spille. Alle de seks lærerinformantene i studien har gitt meg en liste over de sangene de bruker mest i undervisningen, og alle listene domineres av Elvis, Beatles og Springsteen. Nettopp fordi dette repertoaret er så selvfølgelig, er det ikke gitt at musikk lærere skal tenke kjønnsbalansert i sine utvalg av repertoar. Det som imidlertid var Kjells hovedkriterium i utvelgelsen av repertoar var å finne sanger elevene kunne mestre på

det nivået de befant seg. Han hadde ikke fokus på musikkens identitetsskapende funksjon. Hadde han hatt det, ville han kanskje ikke valgt så gammel musikk heller.

Kjell hadde oppfordret elevene til å finne eget repertoar til å framføre på den praktiske prøven. Det repertoaret han hadde kommet med var bare forslag, og et utgangspunkt til å komme i gang med å spille. Det var imidlertid vanskelig for de fleste elevene å finne sanger fra egne preferanser som egnet seg for spill på det nivået de befant seg. Derfor endte de fleste opp med å øve på noen av de sangene Kjell hadde introdusert. Et unntak som virkelig skilte seg ut var følgende episode:

Etter fire ukers øving og terping på de samme akkordene på de samme sangene kommer plutselig Vilde med en *Hit 2008*-bok og viser noen av medelevene hvilke sanger den inneholder. «Jeg tenkte kanskje jeg skulle ta denne på den praktiske prøven» forklarer hun, og holder fram noten på sangen *If a song could get me you* av Marit Larsen.<sup>87</sup> «Kan du den?» spurte en av guttene med en blanding av vantro og beundring. Dette er en sang med langt flere akkorder enn det elevene har lært. «Jeg har øvd på den hjemme,» forklarer Vilde. «Min far spiller gitar, og han har vist meg». «Få høre da!» utbryter flere ivrig. Så begynner Vilde å spille, og alle skjønner fra første akkord at Vilde *kan* spille gitar. Når så den første tekstlinjen kommer, lyser overraskelsen i ansiktene på den ene etter den andre. Smilende blikk møtes i forsiktige «Wow!». Vilde behersker alle de vanskelige akkordene og synger seg helt uanstrengt gjennom sangen. Spontan bryter jubelen løs blant medelevene. Ingen ante at Vilde var så dyktig (16.03.2009).

Etter at musikkundervisning til Kjell så smått har begynt å etablere seg som en diskursiv praksis, med visse regulariteter i forhold til hvordan undervisningen gjennomføres, hvilket repertoar som innføres og hvordan de andre elevene forholder seg til det de skal lære, kommer altså Vilde fram med kunnskaper ingen ante at hun hadde, men som hun har sittet der med uke etter uke. Jeg vil betrakte situasjonen som en *performance* der Vilde iscenesetter en kjønnsperformativitet. Sangen og spillet hennes innebærer, slik jeg ser det, et brudd i undervisningsnormen. Plutselig kommer det inn noe helt nytt og annerledes som setter det som har vært i et nytt lys. For det første kommer det fram en elev som kan mye mer på gitaren enn de andre, til og med mer enn de skal lære. Hvor vidt hennes sangprestasjoner skiller seg ut fra andre elever

<sup>87</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=J2eCiRVYTUY>

kan man strengt tatt ikke vite, for elevene har ikke sunget i noen av musikktime. Hennes sangprestasjoner er imidlertid på et slikt nivå at hun sannsynligvis skiller seg ut her også. Det andre som er annerledes med Vildes performance er selve sangen. Det er en annen sjanger enn de andre rockelåtene. Mens Kjells foreslåtte repertoar assosieres med ulike eldre mannlige rockesangere er Vildes valg hentet fra en nåtidig kvinnelig popartist. Det er et tidsaspekt og et kjønnsaspekt her som er verdt en nærmere analyse.

For hva er det egentlig Vilde gjør ved å synge denne sangen? Hvilken effekt har det? Og hvorfor gjør hun det? Muligens valgte hun sangen fordi hun allerede kunne spille gitar, og fant lærerens foreslåtte repertoar for lite utfordrende på det nivået hun befant seg. Det er også mulig at hun ikke identifiserte seg med det repertoaret læreren presenterte – både fordi det var gammelt (fra hennes foreldre og besteforeldres ungdom) og kanskje fordi det var mannsdominert og en musikk som ofte blir betraktet som maskulin. Vildes performance kan ha vært en reaksjon på dette. En annen måte å se det på er å tenke at hun iscenesetter en form for subjektivitet eller individualitet i et undervisningsopplegg som ellers er preget av at alle gjør det samme. Dette var en sjanse for henne til å markere og posisjonere seg i en klasse som bare hadde eksistert et halvår. Kanskje dette var en anledning for å bruke musikken til å posisjonere seg som et subjekt i den diskursive praksisen. Det viser i tilfelle hvordan musisering har sosiale funksjoner i den forstand Christopher Small skriver om (Small, 1998), og ikke kan løsrives fra den sosiale konteksten og de sosiale forhandlingene. I ungdomsskolealder er gjerne forhandlingen om kjønn noe som særlig blir sentralt når de musiserer. Derfor spurte jeg Kjell når jeg intervjuet ham:

*Silje: Tenker du at undervisningen og repertoaret både skal appellere til gutter og jenter?*

Kjell: Nei, jeg har ikke tenkt bevisst på kjønn, eller jente- og guttemusikk.

*Silje: Er det et kunstig skille?*

Kjell: Jeg håper at det ikke er et stort skille, men det er kanskje det likevel. Jeg tenker kanskje at det er litt mer likt nå enn det var før, i hvert fall med R&B-musikken og den typen musikk, hiphop... At den appellerer til begge kjønn. Før, på min tid var det sånn at hardrock var for guttene og så var det sånn ballade og

---

Maria Carey var sånn jentemusikk. Jeg tror kanskje det er mer likt nå. Det var sånn jeg tenkte i hvert fall da jeg valgte musikk (08.12.2008).

Det var ikke mange elever som valgte andre sanger enn de Kjell hadde introdusert. En jente valgte *Stranded*, vanligvis sunget av Jennifer Paige<sup>88</sup> som hun akkompagnerte med akkorder på keyboard. To andre jenter spilte akkordene til *I'm a big, big girl in a big, big world*, en norsk radio-hit fra 1990-tallet, på keyboard. Et par av de mest iherdige guttene på gitar valgte å spille *Smoke on the water* av Deep Purple. Noen gutter øvde også på riffet til *Back in black* av AC/DC, som er et annet kjent heavy-rock band.

Vi ser dermed at de få som velger repertoar selv, velger etter kjønnsstilhørighet. Jentene velger kvinnelige popartister og guttene velger mannlige rockeartister. De velger ut ifra de samme preferansene som Kjell refererer til fra sin egen ungdom. Som vi så i klassekonserten ved Bakken skole, er også elevene ved Dalen skole regulert av kjønnsdiskurser der popballade-sjangeren, og her også enkel og banal techno er betraktet som feminint, mens heavyrock er betraktet som maskulint. Det er en kjønnsdiskurs som konstitueres av en dikotomisk konstruksjon av popmusikk som feminin og rockemusikk som maskulin. Det feminine med popmusikk knyttes i følge Frith og McRobbie til det kommersielle, myke og lettfattelige, mens det maskuline i rocken knyttes til autentisitet, opprør og hardhet (Frith & McRobbie, 2000 [1978]).

Noen utsagn fra elevintervjuene viser også at kjønnsdikotomien mellom pop og rock er en sirkulerende diskurs blant elevene. Dette kan illustreres med en diskusjon mellom Juni og Fredrik der de forsøkte å definere hva de mente med rock. Siden de strevde med å finne passende beskrivelser, prøvde jeg å hjelpe dem gjennom å komme med et konkret eksempel. Jeg tok utgangspunkt i sangen Vilde hadde valgt, altså *If a song could get me you* med Marit Larsen, og spurte om de ville definere det innenfor eller utenfor rock:

*Silje: Men hun der Marit Larsen..?*

Juni: Det er nå mer sånn country, syns jeg.

---

<sup>88</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=vEBUBO3Jt9k>

Fredrik: Det er sånn jentemusikk!

*Silje: Jentemusikk? Hvorfor det?*

Fredrik: Nei, det er så kjedelig å høre på, syns jeg i hvert fall. Syns ikke det er noe festlig.

*Silje: Så det som er kjedelig er jentemusikk?*

Fredrik: Nei da, det er mye bra jentemusikk også, men det blir ofte kjedelig, syns jeg.

*Silje: Men siden du bruker ordet "jentemusikk", hva annet tenker du på da?*

Fredrik: Nei... (må tenke seg litt om), techno for eksempel, tenker jeg...

Juni: Syns du det?

Fredrik: Ja, jeg hører i hvert fall ikke på det. Det er det verste jeg vet (12.02.09).

I tillegg til å definere sjangre som ikke er rock som «jentemusikk» kan det se ut som Fredrik markerer seg som gutt gjennom å gi musikk han ikke liker betegnelsen «jentemusikk». I så måte kan utsagnene hans tolkes som en form for kjønnsperformativitet. Hadde ikke utgangspunktet for intervjuet vært å studere kjønnskonstruksjoner gjennom musikk, for eksempel hvordan elever snakker om musikk, hadde gjerne ikke spørsmålet om «jentemusikk» blitt forfulgt i den grad det her blir. I denne intervjusekvensen ser man tydelig min rolle som diskursiv agent i måten jeg stiller oppfølgingsspørsmål på, og aktivt bidrar til å konstruere relevante data for problemstillingen. Ingen andre elever i materialet kommer med så eksplisitte koblinger mellom kjønn og musikksjangre som det Fredrik her gjør. I gruppeintervju er det mange jenter som gir uttrykk for at de liker både pop og rock, og flere av guttene sier at de hører på mye forskjellig musikk uten å presisere sjangre. Med andre ord viser ikke materialet markante kjønnsforskjeller i elevenes musikksmak, slik de snakker om det i intervjuene. Det er likevel eksempler på at slike kjønnsmarkører trer fram. Imidlertid er det først og fremst gjennom valg av musikkaktiviteter i undervisningen at kjønnsperformativitet kommer til uttrykk.

Når jeg senere intervjuer Vilde som hadde markert seg som jente med Marit Larsen-låten, viser det seg at sangvalget hennes under dette undervisningsopplegget ikke

nødvendigvis var representativt for musikksmaken hennes som helhet. I intervjuet sier hun blant annet følgende:

Vilde: Jeg tror ikke det er én jente, som jeg vet, som tydelig liker best Guns 'n Roses og Black Sabbath og de gamle. Der står jeg nok litt aleine. For jeg liker gammel rock, og grunge er en favorittsjanger (25.01.2011).

Vilde hadde siden observasjonene mine i 2009 begynt å spille i band i regi av AKKS, et miljø som aktivt jobber for å få flere jenter til å spille rock.<sup>89</sup> Dette kan være noe av forklaringen på den utvidede musikksmaken hun beskriver i 2011. Man kan kanskje lese en viss motstand mot jentenes konformitet i Vildes markering av en annerledes musikksmak. Hennes annerledeshet er imidlertid ikke noen trussel i forhold til hennes sosiale posisjon og anerkjennelse i klassemiljøet. Medelever refererer stadig til hennes sang og spill, samt hennes annerledeshet som noe positivt.

Når jeg har oppfølgingsintervju med Kjell noen måneder etter undervisningsopplegget, har han kommet fram til at elevens valg av repertoar er mer kjønnsdelt enn han først hadde trodd:

Kjell: [...] det er forskjell! Når vi spiller hard rock, så er det spesielt guttene som liker det. Jentene synes det er bråkete.

Han har også tenkt mer over om det er noen kvinnelige artister han kan bruke i undervisningen:

Kjell: Når jeg tenker kvinnelige artister, så tenker jeg mest sånn Joni Mitchell og ...ja, litt sånn singer-songwriter, rolig musikk. Og det er kanskje litt vanskelig å spille i musikkundervisningen... (18.06.2009).

Jeg vil tro Kjell representerer en norm når det gjelder valg av repertoar til instrumentalundervisningen i ungdomsskolen. Som nevnt viser alle de andre musikk lærerne i materialet til et tilsvarende utvalg av repertoar som det Kjell brukte i det omtalte undervisningsopplegget. Ser man i nyere skolesangbøker med et betydelig

---

<sup>89</sup> AKKS er en idealistisk musikkorganisasjon som arbeider for å rekruttere, motivere og synliggjøre kvinner i alle ledd av musikkbransjen. Musikkopplæring er kjernen i AKKS sin virksomhet. AKKS-avdelingene (som befinner seg i de største byene i Norge) tilbyr ulike kurs, for eksempel opplæring på instrumenter, samspill lydteknikk og låtskriving. Nedre aldersgrense er 14 år ([www.akks.no](http://www.akks.no)).

innhold sanger for bandbruk<sup>90</sup> er det også der en overvekt av både pop, jazz og rockelåter skrevet av menn.<sup>91</sup> De eneste som snakker om at de bevisst introduserer elevene for kvinnelige artister er Bente og Hilde.

Bente: [...] Og så hadde jeg *What's up* med Four Non-Blonds, for der var det jenter som skulle synge. Og jeg syns jo at når det først er jenter som skal synge, så kan man jo prøve å finne noe som er jentegrupper eller jentevokalister da [...] For tross alt så er det jo, i den sjangeren, flest menn (20.01.2009).

Hilde sier følgende:

Hilde: Jeg er opptatt av å få frem like mange kvinner som menn da... Men det jeg ser blir mer og mer viktig for meg, er å ta utgangspunkt i samtiden og så gå tilbake. Hva er det som har inspirert den? Hvorfor har vi fått stereotype kvinner? Jeg er kanskje litt opptatt av det der, for jeg ser at enkelte elever, en del jenter er opptatt av å synge så veldig pent. Og det var en av grunnene til at jeg begynte å synge så seint, for jeg har ikke en pen stemme. Og da, når jeg hørte Patti Smith synge for første gang, måtte jeg nesten holde meg fast, for jeg syns det var så utrolig bra. Så jeg er litt opptatt av det å se på hva er forskjell på hvordan hun synger og hvordan hun synger. Ja, hun synger fint og hun synger røft og hun kan ikke synge. P.J. Harvey for eksempel, som mange tror er mann og som mange ikke syns kan synge. Utfordre de litt på det, da. Så jeg er opptatt av å kanskje pirke jentene ut av det der pene pyntelige ... altså få de litt bevisste (16.09.2009)!

Både Bente, Kjell og Hilde tar utgangspunkt i egne erfaringer når de velger ut lærestoff og repertoar. Som menn og kvinner har de hatt ulike subjektposisjoner å erfare fra, prisgitt de omstendighetene de har vokst opp under. Hilde opplevde at hun ikke hadde noen «pen» stemme, som hun sier, og at hun ikke kunne synge ut ifra de stemmeidealene hun var omgitt av. Når hun fikk sin aha-opplevelse med Patti Smith, er dette noe hun vil dele med elevene sine. Det som ble viktig for henne i hennes personlige identitetsprosjekt blir et ideal å følge når hun underviser elevene sine. Det samme gjelder Kjell. De rockeartistene som ble hans vei til gitarspillet gir han også videre til elevene sine. Slik kan vi se at lærerne er regulert av den sammen kjønnsmakten som elevene. Det kan dermed se ut som det har noe å si om læreren er mann eller kvinne, fordi kulturen gir dem ulike utgangspunkt. I så måte hadde Kjell

<sup>90</sup> For eksempel (Refvik, 2006) og (Neby & Olsen, 2000).

<sup>91</sup> Se (Onsrud 2013).



rett i at «en kvinnelig lærer ville sikkert valgt Madonna» ikke fordi hun er kvinne, men fordi hun er vokst opp i en kultur der visse artister og sjangre knyttes til femininitet og konsumeres dermed i større grad av jenter og kvinner enn av gutter og menn.

### 5.3.2 Berøringen med bandinstrumentene

I undervisningsopplegget med bandopplæring skulle elevene som nevnt lære å spille på gitar, keyboard og trommer. Jeg skal i det følgende gi eksempler på, og kommentere hvordan elevene forholdt seg til de tre instrumentene.

#### Gitaren

To jenter og seks gutter sitter på hver sin stol i en ring på grupperommet ved siden av musikkrommet. De har hver sin akustiske gitar på fanget. Kjell sitter sammen med dem, også han med en gitar, og han demonstrerer hvordan de skal sette en D-dur-akkord på strengene. «Det er jo lett!» sier Fredrik. «Dette lærte vi på barneskolen». «Kan du huske det fremdeles?» spør Juni vantro. Hun gikk nemlig i samme klasse som Fredrik på barneskolen, men syns ikke det er så lett å huske hva de gjorde den gangen. Hun kniper så hardt på strengene at det nesten ikke kommer lyd når hun slår på dem med høyre hånd. «Au, det gjør vondt i fingrene. Dette er jo umulig!» utbryter hun. De andre elevene, inkludert Fredrik får heller ikke så mye lyd i strengene.

Når de har holdt på en stund begynner de å miste konsentrasjonen. Kjell tar en tur inn til de elevene som spiller keyboard, og gitaristene overlates til seg selv. Juni leder an i praten. «Tenk å kunne spille sånn ordentlig da», sier hun og begynner å imitere en typisk rockegitarist mens hun later som hun spiller på gitaren. Hun head-banger så det lange håret hennes flakser til alle kanter. Noen av de andre guttene henger seg på. En setter gitaren bak på skuldrene og later som han spiller baklengs. «Åja!» utbryter Juni, og prøver å gjøre det samme. «Er ikke det sånn Jimi Hendrix-greie?». Mens denne leken pågår sitter den andre jenten og et par av de andre guttene stille og ser på (09.02.2009).

Gitaren, og da særlig elgitaren har i mange sammenhenger blitt beskrevet og iscenesatt som et fallossymbol (Bayton, 1998). Det har blitt en måte å maskulinisere både instrumentet og spillet på instrumentet på. Slike assosiasjoner og ladninger er noe jenter som spiller gitar må forholde seg til, skriver Björck, selv om de kan omforhandles. Slike omforhandlinger må imidlertid overveies med tanke på hvordan, hvor og når, mener Björck (Björck, 2011b). Klasserommet skulle være et velegnet sted for slike omforhandlinger, særlig i en setting som den jeg her har beskrevet, der alle

elevene, både gutter og jenter skal lære å spille gitar. Nå har ikke elgitaren blitt så mye brukt i det undervisningsopplegget jeg refererer til her. Helt på slutten, når elevene hadde jobbet med akkordene en god stund, fikk noen av dem anledning til å prøve elgitaren, og det var både jenter og gutter.

Når elevene skulle lære akkorder på gitaren, var det ikke kjønn som skilte i interessen for instrumentet. Gutter og jenter var like ivrige på å spille. Det som kan skille gutter og jenter, som vi ser i eksemplet over med Fredrik og Juni, er at jenter har lett for å uttale at de ikke får det til, eller at de ikke er flinke nok, mens gutter lettere italesetter seg som flinkere enn det de teknisk sett er. I gitarleken som følger når læreren går ut, er det ikke kjønn som skiller hvem som er med på leken og hvem som holder seg utenfor. Det er de litt stille og beskjedne elevene som ikke tar del i leken. Juni som jente, leker seg like mye med den ofte maskulint betraktete rockegitarist-karakteren, som det de lekende guttene gjør. Når hun som jente imiterer en mannlig rockegitarist, foretar hun det Judith Butler kaller en kjettersk imitasjon i forhold til idealet og normen. I så måte er Juni med på å reforhandle de assosiasjonene og ladningene knyttet til rockegitaren som Bayton og Björck skriver om. Det er ikke bare i denne sammenhengen jeg har observert at Juni går på tvers av det som gjerne oppfattes som normen for å konstituere femininitet. Hun har generelt en væremåte som skiller seg litt ut. I møte med lærerne blir hun lett litt for frekk og freidig.<sup>92</sup> For jentene ser det fra mine observasjoner ut som hun blir litt for frittalende og annerledes, og man kan fornemme at hun selv ikke finner seg helt til rette blant dem. Hun ser derfor ut til å trives best blant guttene. Junis brudd med tatt for gitte kjønnsnormer trenger ikke være bevisste handlinger hun har kontroll og oversikt over. De tydeliggjør imidlertid noen grenser for hva som passer seg i den diskursive praksisen.

I likhet med hva jeg fant blant elevene i klassekonserten ved Bakken skole, ser vi også her at det rebelske i rocken appellerer mest til de elevene som gjerne betraktes som «urolige» i skolesammenheng. Koblingen mellom det rebelske og det gutteaktige er generelt i studien tydelig ved at flest gutter spiller i band og spiller rock. At ikke denne

---

<sup>92</sup> Dette kommer ikke fra musikk lærere, men er uttalelser fra uformelle samtaler med andre lærere som underviste i denne klassen.

klare kjønnsnormen slo igjennom i dette undervisningsopplegget der alle elevene skulle lære å spille det samme på gitaren, kan ha sammenheng med at de satt bøyde over instrumentene. Det var den tradisjonelle «skolekroppen» (Kamsvåg 2011) som ble iscenesatt, og ikke «den kjønnede kroppen». I så måte kan man gjerne si at den lærerstyrte aktiviteten gir mindre rom for kjønnsperformativitet gjennom musiseringen. Vi ser imidlertid av eksemplet at så raskt læreren forlater rommet setter elevene i sving det sosiale spillet dem i mellom, der også kjønnsperformativitet inngår. Det er noe av det samme Ericson og Lindgren finner i sin studie av ungdomsskoleelever i svensk skole (Ericsson & Lindgren, 2010). Når skolens normer setter premissene for aktiviteten slår ikke kjønnsstereotypene fra populærmusikkfeltet igjennom i klasserommet, hevder de.

## Keyboard

Alle jentene (4stk) spiller keyboard i dag. I starten tester tre av dem ut ulike lyder og leker seg litt med instrumentet, samtidig som de gjør seg kjent med det. Den fjerde jenta er mer seriøs, og går løs på det de har fått beskjed av læreren å gjøre, nemlig å prøve å finne akkordene på klaviaturet, slik læreren har skrevet opp på tavlen. Etter hvert greier også de andre jentene å dreie fokus mer mot akkordene de skal finne fram til og lære seg å spille på klaviaturet. Det er også noen gutter som spiller keyboard. De er også litt utprøvende på lydapparatet instrumentet kan by på. Jeg har imidlertid oftere observert utforskende og lekende gutter på keyboardet enn jenter, derfor hang jeg meg særlig opp i de tre jentenes interesse for dette, og viet mindre oppmerksomhet til guttene (16.02.2009).

I likhet med eksemplet fra gitaropplæringen er ikke lekenheten i møtet med instrumentene nødvendigvis mer til stede hos gutter enn jenter. Jeg hadde imidlertid en forforståelse om at nettopp guttene ville være mer lekne og utforskende i møte med instrumentene enn jentene, både fordi noen av lærere hadde fortalt meg i forkant at det var deres erfaring, og fordi dette er et funn som går igjen i mye av den kjønnspektiverende klasseromsforskningen.<sup>93</sup> Siden mange studier også viser at gutter er mer teknisk interessert og utforskende enn jenter, ville jeg også tro at særlig i møte med keyboardet som et elektronisk instrument med mange lyder og effekter ville

<sup>93</sup> Se for eksempel Rapport fra Nordisk ministerråd *Kön, likestilling og skole 1990-2004* (Knudsen, 2005).

appellere spesielt til guttene. Bildet viste seg imidlertid å være mer komplekst enn som så.

I forhold til det akustiske pianoet, som på mange måter blir et helt annet instrument enn keyboardet, observerte jeg stadig i uformelle settinger jenter som gikk til pianoet for å spille et klassisk stykke, for eksempel «Til Elise» av Beethoven eller noe fra film og scene, som «Can you feel the love tonight» fra Disney-filmen *Løvenes konge*. Når musikk læreren introduserer keyboardet som et bandinstrument, får det imidlertid en noe annen funksjon og spillet blir et annet. Det kunne se ut som de kompetente jentene på piano ble noe fremmedgjort for tangentene når de skulle spille akkorder i bestemte rytmiske figurer på keyboardet. Det groove- og riff-baserte repertoaret ga bud på en helt annen måte å spille piano på enn det disse elevene som allerede spilte piano kjente fra før. Dette gjaldt ikke bare for jenter, men også for et par gutter. Den ene gutten jeg observerte var en dyktig klassisk pianist. Han ble rådvill når han bare skulle spille akkorder på en bestemt rytmisk måte, telle hvor mange ganger han spilte dem og følge et akkordskjema. Dette var helt fremmed for ham, selv om han hadde spilt piano i mange år. Det å måtte holde takten og innordne seg i en felles puls med de andre instrumentene var også veldig fremmed for den andre gutten som spilte piano. Han hadde aldri spilt sammen med andre før, og var ikke vant til å måtte lytte til andre når han selv spilte.

Dette viser hvordan bandinstrumentenes hegemoni med spillemåter som skiller seg fra andre sjangre konstituerer visse kunnskaper som foretrukne framfor andre. Det er en produktiv makt involvert i praksisen som utelukker noen kunnskaper til fordel for andre. Pianokunnskapene til klassisk skolerte elever får i denne undervisningspraksisen lite gjennomslag. I den undervisningen jeg har observert er det flere jenter enn gutter som innehar denne klassiske kompetansen, mens det er flere gutter enn jenter som besitter kompetanse på bandinstrumenter.

## **Trommene**

Elevene setter seg i en sirkel. Jeg setter meg sammen med dem. De skal lære en tromme-groove gjennom å klappe seg på lårene og trampe med føttene. Kjell teller opp i 4/4-takt. Til å begynne med skal de trampe på eneren i takten. Når

alle får det til, legger læreren til et klapp på det ene låret på tredje slag i takten. Dette greier alle fint. Det blir imidlertid verre når de med den andre hånden skal klappe seg på det andre låret på alle slagene i takten. Noen av guttene er ivrige og slår fortere og fortere. Jentene er mer forsiktige, men de fleste får det bra til. Et par av guttene sliter litt, men er ikke mottakelig for veiledning. Tanken er at elevene skal overføre klappingen og trampingen til trommesettet med bruk av trommestikker og basstrommepedal. Det blir imidlertid dårlig tid på slutten, og bare de mest ivrige guttene får prøvd trommesettet. Når de ikke får det til, reagerer de med å slå hardere. En av jentene utmerker seg i å mestre den rytmiske koordinasjonen med hender og føtter. Jeg spør om ikke hun vil prøve seg på trommesettet, men det vil hun ikke: «Nei, det får jeg ikke til. Det er altfor vanskelig» (20.02.2009).

Denne rytmeaktiviteten inviterer alle elevene til å gjøre og lære det samme. Som observatør vet jeg lite om de ulike forutsetningene elevene kommer til undervisningen med, men jeg vil tro noen har tatt i et trommesett før, andre ikke. Jeg registrerer at de fleste greier å følge læreren og har en noenlunde lik progresjon. I den grad noen skiller seg ut i måten å tromme på, er det noen gutter som slår veldig hardt, og noen veldig forsiktige jenter. En effekt av handlingene deres blir at det kan se ut som jenter forholder seg forsiktig og usikre til trommesettet, som om det er noe fremmed for dem. I så fall bidrar deres kjønnsperformativitet til å opprettholde trommespill som en maskulin praksis. Denne effekten forsterkes av jenten som viser at hun mestrer trommingen på kroppen godt, men undervurderer seg selv og vil derfor ikke prøve trommesettet. Cecilia Björck, som selv er trommeslager, sier følgende om det å være kvinne bak trommesettet:

Att setta sig bakom trumsetet med benen isär eller ställa sig bredbent med elgitarren på scenen är därmed handlingar som kräver att en tjej förhåller sig till motstridiga budskap. Å ena sidan förväntas hon som 'modern tjej' sexigt ta plats genom sitt goda självförtroende. Å andra sidan förväntas hon själv ta ansvar för att undvika en alltför sexuellt exponerad framtoning (Björck, 2011b, s. 130).

Det Björck tar opp viser at det kan være et risikabelt prosjekt for jenter å innta trommesettet. Man skal gjerne være litt tøff og modig, for det er vanskelig å vite hvordan omgivelsene vil reagere. Det er ikke sikkert elevene har sett så mange kvinnelige trommeslagere, så det å sette seg bak trommesettet som jente, blir å tre inn på et område som gjerne ikke er spesielt feminint betraktet.

Hilde, musikk læreren ved Bakken skole er muligens inne på noe av det samme når hun kommenterer jenter og trommespill i intervjuet jeg har med henne:

Hilde: Blues kan alle spille. Og da er jeg opptatt av at jenter ikke bare synger. Og det er jo mange jenter som faktisk vil spille trommer. Trommer er faktisk et veldig skummelt instrument for jenter. De tør ikke det. Og jeg kjenner meg veldig igjen, for jeg kan ikke tromme. Men ellers så tør de å være med på det meste [...] Guttene, de slår nå løs og kan være kjempe urytmisk. Jentene er mer forsiktig, og de skal helst være alene i et rom, og helst ha en lærer, og prøve seg frem før de kan vise det. Så det blir veldig skummelt å gjøre det foran alle (16.09.2009).

Bortsett fra Hilde, snakker ikke de andre lærerne om kjønnsforskjeller når det gjelder trommespill. Det er heller ikke spesielt uttalt i elevintervjuene. Det kan tyde på at trommespill i klasserommet ikke nødvendigvis blir betraktet som så kjønnsladet. Likevel antyder de refererte utsagnene om forskjeller mellom gutters og jenters spill på trommesettet, en regularitet som kan si noe diskursivt om kjønnskonstruksjoner knyttet til trommespill. Det synes å være visse måter å spille trommer på som kan betraktes som feminine, og andre måter som betraktes som maskuline. I den grad det er forskjell, kan noe av forklaringen ha utgangspunkt i at trommespill har vært gutter og menns arena. Når så jenter skal innta denne arenaen må de i større grad bevise sin berettigelse. Fordi det står mye på spill blir det selvsagt viktig å spille «riktig». Jenter har av den grunn i utgangspunktet ikke hatt det samme mulighetsrommet som gutter for å leke seg og eksperimentere på trommene. Gutter har ikke hatt like mye å bevise på trommesettet, og har dermed kunnet tillate seg å leke mer.

De kjønnsloadede aspektene flere musikkforskere omtaler i forbindelse med bandinstrumenter blir ikke så tydelige når alle elevene må lære det sammen. Betyr det at lærerstyrt undervisning der alle skal lære det samme fører til mindre kjønnsdifferensiering i musikkundervisningen?

### **5.3.3 Like muligheter – mindre kjønnsdifferensiering?**

Til tross for denne siste analysen av trommespillet blant elevene, er helhetsinntrykket etter den observerte bandopplæringen at det utspilte seg liten variasjon av kjønnsperformativitet i elevenes spill når alle elevene blir satt til de samme

musikkoppgavene. Det var heller ikke påfallende oppdeling i stereotype måter å være guttaktig eller jenteaktig på i dette lærerstyrte undervisningsopplegget i forhold til de andre undervisningsoppleggene jeg har observert, der elevene har hatt større medbestemmelse. I intervju med Kjell spurte jeg om han syns det utmerket seg noen kjønnsmønstre i opplæringen på gitar, keyboard og trommer, for å se min egen oppfatning opp imot hans. Kjell svarte følgende:

Kjell: Nei, det ble en god blanding altså, både mellom trommer, gitar og keyboard. Det har ikke vært noe fast mønster. Men jeg har merket meg at jentene tar ting raskt da [...] ikke alle, men en god del (18.06.09).

Med et undervisningsopplegg alle elevene skal gjennomføre tilnærmet likt kan det se ut som man unngår den typen kjønnsstereotypisering elevene lett går inn i når de velger selv. Inger, den ene musikk læreren jeg hadde pilotintervju med, hadde i en årrekke holdt trommekurs, gitarkurs og basskurs for alle elevene. Hun mente at dette gav dem et felles grunnlag for senere å velge musikkaktiviteter. Helt likt blir det imidlertid ikke så lenge noen spiller mye på fritiden, tar spilletimer og kanskje allerede kan et bandinstrument godt før de begynte på ungdomsskolen, slik også Bergman har poengtert i sin studie (Bergman, 2009). Inger opplevde likevel ikke store kjønnsforskjeller i elevenes valg av instrumenter og aktiviteter. Hun mente dette hadde sammenheng med at alle elevene visste hva det innebar å spille trommer, gitar og bass etter å ha fulgt hennes kurs, og dermed hadde de andre forutsetninger for å velge hva de ville gjøre i musikkundervisningen. Etter hennes oppfatning ble dermed ikke valget tatt på bakgrunn av stereotype oppfatninger av hva som passer seg for gutter og jenter, men snarere ut ifra hvordan den enkelte elev hadde opplevd å mestre de ulike instrumentene.

I det lærerstyrte opplegget som her er vist reguleres og styres elevene av lærerens krav om måloppnåelse, noe som forsterkes av at de til slutt skal framføre det de har lært seg i enerom med læreren. Dette står i en motsetning til klassekonserten beskrevet tidligere i kapitlet, der elevene i langt større grad fikk velge musikkuttrykk selv, og resultatet ble framført for hele klassen. Selv om elevene fra klassekonserten også ble vurdert av læreren, vil jeg tro at de var vel så regulert og styrt av sine medelevers blikk og krav.

Foucault skriver om overvåkning som en disiplinerende kontroll som er innebygd i systemer og institusjoner rettet mot individer (Foucault, 2008 [1977]). Han henviser spesielt til fengselet som et slikt overvåkningssystem. Hvis vi overfører overvåkningens disiplinerende kraft til elevers opptreden eller performance i de to undervisningsoppleggene jeg til nå har sett på, kan vi se at den disiplinerende overvåkningen får ulike effekter alt etter hvem det er som overvåker. Eleven disiplineres i andre retninger under medelevers blikk enn når det utelukkende er læreren som overvåker dem. Nå har ikke en skoleopptreden for et elevpublikum eller alene for læreren samme karakter som måten en fange blir overvåket på i et fengsel. Intensjonen bak de panoptiske virkemidlene i fengselet er at fangen aldri helt vet når han er overvåket og når han ikke er det. Derfor skal alt han gjør, styres av tanken på at han kanskje blir overvåket (ibid.).

Overføringsverdien til skoleeleven som skal opptre med noe musikalsk i ungdomsskolen ligger i hvordan eleven styres av tanken på hvem som skal se og høre ham/henne. Eleven regulerer seg gjerne annerledes i forberedelsen til en musikalsk opptreden for medelever enn i forberedelsen til noe som bare er rettet mot læreren. Slik ser vi hvordan det som ofte betegnes som valg etter elevers egen vilje og eget ønske snarere er resultater av styring gjennom en overvåkingsinstans eleven retter seg etter for å handle i tråd med det han/hun oppfatter som normalt, naturlig og riktig fordi han/hun tror omgivelsene vil oppfatte det som normalt, naturlig og riktig. Med andre ord leser elevene den diskursive orden de er en del av og regulerer sine handlinger i tråd med den.

Det som imidlertid kan skje når læreren styrer bandinstrumentopplæringen og skal gi alle den samme opplæringen, er at læreren bidrar med en ensidig framstilling av sjangre og repertoar. Vi har i dette kapitlet sett hvordan Kjell i sin undervisningsform og valg av musikkseksempler iscenesetter en rockediskurs som ofte assosieres med bestemte former for maskulinitet. Også hans eget spill på gitaren og måten han lærer fra seg gjennom å bruke seg selv som eksempel er del av en iscenesetting av rock som maskulin diskurs. Hilde på den andre siden var bevisst på at hun ville vise elevene at rock ikke bare er mannlige artister. Hun demonstrerte imidlertid ikke instrumentene



med seg selv som eksempel, men veiledet elevene på det de gjorde når de spilte. Hun snakket og forklarte mer enn å demonstrere, og veiledningen var ofte på et generelt plan, mens Kjell veiledet på detaljene. En annen forskjell mellom de to oppleggene er at lærerne har forskjellige mål med undervisningsoppleggene sine. Hilde har som mål at elevene skal lære å samarbeide, de skal oppleve noe ekstra trivelig i skolehverdagen som kan motivere dem til å yte mer i de andre fagene og de skal gjennom musikken oppleve «håp og glede», som hun sier. Jeg tolker det som at hun vil fokusere på fagets identitetsdannende og meningsskapende betydning i skolehverdagen. Et slikt fokus i undervisningen åpner opp for sosiale forhandlinger der kjønnsperformativitet kan inngå. Kjell på sin side har helt konkrete ferdighetsmål for undervisningen. Da er det ikke på samme måten rom for å agere kjønn på ulike måter. Det er snarere en «kjønnsnøytral» og presterende elev som blir etterspurt. I likhet med tidligere studier (Løkensgard Hoel, 1996) viser dette undervisningsopplegget at det blir mindre kjønnsforskjeller i elevenes interaksjon i klasserommet når aktiviteten har tydelige mål og regler.

Det er annerledes når elevene får komme på audition og være med på å bestemme innholdet i en tverrfaglig skoleforestilling. I det følgende skal jeg presentere det to uker lange prosjektet Dalen skole hadde høsten 2008 da de satte opp en skoleforestilling for elever på alle klassetrinn.

## 5.4 En tverrfaglig scenisk oppsetning der elevenes medbestemmelse står i høysetet

### 5.4.1 Et prosjekt som konstituerer klare kjønnsnormer

To uker i desember 2008 blir timeplanen ved Dalen skole oppløst, og lærere og elever lager et tverrfaglig scenisk show med sketsjer, dansenumre, sang og spill. Det har blitt en tradisjon ved skolen å produsere et slikt show annet hvert år. Jeg følger prosjektet fra audition til premie. Noen lager kostymer, kulisser og rekvisita. Andre styrer lyd, lys, er scenearbeidere, sminkører, lager mat, og hva det nå måtte være som må til for å realisere et slikt prosjekt. Også selve programmet, ulike manus, musikalsk repertoar, spill og musikalske arrangementer, scenografi og koreografi blir til gjennom et samarbeid mellom

lærere og elever. Derfor inviteres alle elevene som har lyst til å bidra med noe til en audition.

På et planleggingsmøte med lærerne i forkant av audition overværer jeg følgende samtale:

«Det vil bli veldig mange nokså like innslag», sier den unge kvinnelige læreren som har tatt imot påmeldingene til audition. Hun har imidlertid ikke vært med på dette før, og er overrasket over hvor mange som har meldt seg på med et danseinnslag.

«Slik er det alltid!» sier en av de kvinnelige lærerne som har vært med på dette mange ganger før. «Vi bare slår dem sammen til en stor gruppe som fyller hele scenen. Det har vi alltid gjort før. Det er ikke noe problem. Alle som vil danse må jo få danse!»

«Da må vi være obs på de problemene som kan oppstå. Det er jo bare jenter som vil danse, og sist ble det intriger og grining og kranling. Rådgiver måtte komme inn og mekle (latter), så vi må passe litt på at ikke det skjer igjen», sier en mannlig lærer.

Når jeg en uke senere får være tilstede på audition, viser det seg at lærerne får rett i at veldig mange jenter kommer på audition med danseinnslag som er svært like i karakter. Det går stort sett i ferdig koreografert line dance til hiphop- og techno-rytmer. I det hele tatt er det flere jenter enn gutter som ønsker å stå på scenen. Det er tre ulike auditioner som foregår parallelt; én med dans, én med drama/tekstdeklamasjon/sketsjer og én med musikk. Jeg observerer under audition for musikkinnslag. Musikk læreren Harald som har det overordnede ansvaret for forestillingen, vurderer alle musikkinnslagene på audition. De fleste vil synge, noen med en helt klar formening om en bestemt sang de vil opptre med, andre villige til å synge hva som helt, bare de får opptre på scenen. Blant de sangglade elevene er det hovedsakelig jenter. I tillegg er det to band som vil opptre. Det ene består utelukkende av gutter fra tiende trinn. Det andre består av niendeklassinger der alle bandmedlemmene er gutter, bortsett fra vokalisten, som er jente. Det er også hun som har laget låten de framfører. Bandene har faste ukentlige øvingstider på skolen og blir omtalt som skolebandene. I følge Harald er det obligatorisk å la dem få opptre med minst to låter hver på det tverrfaglige showet.

Når programmet til slutt sys sammen, blir det bestemt at alle som vil på scenen skal få komme på scenen, men ikke alle får opptre med det de i utgangspunktet ville. I noen tilfeller må elever øve inn revyinnslag og sanger som noen av norsklærerne har laget. Den mest sentrale delen av det tverrfaglige showet er likevel en tidskavalkade over populærmusikkens historie fra 1960-tallet og fram til i dag som, i følge Harald, elevene selv har bestemt innholdet i. Han snakker da om tiendeklassinger han har undervist i rockens historie gjennom høstsemesteret. Tidskavalkaden starter med 1960-tallet, representert av Bob

Dylans *Blowin' in the wind*, utført av et elevkor med hovedsakelig jenter, fire solister, hvorav én er gutt og et band utelukkende bestående av gutter. Fra 1970-tallet er det *The Wall* av Pink Floyd og *Staying alive* med Bee Gees som trekkes fram, og overgangen til 1980-tallet ledsages av Michael Jacksons *Thriller*. Alle disse sangene utføres som dansenumre der både gutter og jenter er med, men det er en overvekt av jenter, og flere av jentenes danseferdigheter utpeker seg mer enn guttenes. Likevel har både dans og kostymer et unisex-preg som tar deler av tidens motebilde på kornet. I følge Harald er det bare jenter som har stått for utformingen av koreografien:

Harald: I utgangspunktet var det bare jenter som ville danse, men på den siste låten var det noen jenter som fikk hanket med seg et par gutter. Men de lærte seg det relativt greit [...] Det er jo klart at dansen er fullstendig styrt av jentene. Det var ikke så veldig overraskende. Det er vel sånn det ofte er [...] *Staying alive* var veldig grei med disco-rytme som alle kunne følge. Det var verre på *Thriller*, men jeg ble overrasket over at så mange brukte så mye tid på å lære seg den dansen. Det var ikke noe krangling og... Jeg tror det har litt med at det var disse elevene som styrte det. Hvis jeg hadde gått inn der og sagt at nå skal alle danse *Thriller*-dans, «følg meg!», så tror jeg det hadde blitt mye tyngre å gjennomføre altså. Så at de fikk styre det der, det tror jeg var fryktelig lurt. De hanket med seg nesten alle, som jeg sikkert ikke hadde klart (latter).

*Silje: Var de opptatt av å ha med gutter også, var det gutter som hadde lyst å være med selv, eller måtte de overtales litt?*

Harald: Det var nok noen som var litt skeptisk i starten, men jeg tror de syns det var litt kjekt også. Vi gjorde det i en gymtime før, og da var det kanskje et par som var skeptiske, men det må man jo regne med. De andre syns det var helt greit. Og jeg tror at de så at dette var muligheten for en del av dem til å komme på scenen. Når de er mange som danser, da kan de jo gjemme seg litt bak folk, sant? Jeg tror ikke det var helt tilfeldig oppsett – på hvem som sto fremst og sånt, sant?

Videre i tidskavalkaden er 1980-tallet representert av Michael Jackson og Leonard Richie's sang *We are the world* med den samme vokale besetningen som på *Blowin' in the wind*, men denne gangen akkompagnert av singback. I følge Harald ville egentlig elevene laget en parodi på bakgrunn av sangens musikkvideo, som er et filmopptak av alle de amerikanske artistene i lydstudio når de spiller inn sangen. Man kan gjerne forstå at for ungdom anno 2008 kan synet av 1980-tallet materialisert gjennom sangstil, bevegelse, klær og hårsveiser til et knippe av tidens mest eksentriske artister fortone seg noe komisk. Flere av lærerne mente imidlertid at det var helt uaktuelt å tulle med en sang som var knyttet til en humanitær katastrofe på Afrikas horn der artister ville bidra med det de kunne. «Så da bare sang de sangen slik den er», forklarer Harald.

1990-tallet blir representert av en Spice Girls-parodi som ble foretatt av fire gutter. I tillegg kommer det tre hiphop-danser på rekke og rad med en mengde

dansende jenter. Den siste av disse dansene utføres imidlertid av to gutter og to jenter. Det er en sportsdans til techno-rytmer der danserne først og fremst viser styrke og teknikk. Overgangen til 2000-tallet blir markert med *Sometimes*-balladen til Britney Spears fra 1999. Tre barbeinte jenter i ungpikaktige sommerkjoler synger, mens en fjerde jente akkompagnerer på piano. Etter dette får skolebandene sin tilmålte tid, før fire jenter kledd i svarte selskapskjoler avslutter tidskavalkaden med *Sway*, en opprinnelig meksikansk sang som ble en *latino*-hit i 2004 når blant andre Pussycat Dolls gjorde den i engelsk versjon.<sup>94</sup> To av jentene synger, mens de to andre danser. Jeg får i etterkant vite av Harald at fordi de to sangerne hadde problemer med å koordinere dansebevegelsene samtidig som de sang, ble to andre jenter hentet inn for å danse. Egentlig ønsket de seg en gutt og en jente som kunne danse selskapsdans, men de fant ingen gutt som kunne utføre en slik oppgave. Derfor ble det to jenter som danset ved siden av hverandre (desember 2008).

#### 5.4.2 Dansens plass i forestillingen

Som vi ser fra beskrivelsene av det tverrfaglige showet ved Dalen skole, får dansen en sentral plass i forestillingen fordi så mange jenter ønsker å danse og er dyktige dansere. I følge Harald sine beskrivelser ble alle dansenumrene til på initiativ fra jenter, og det var jenter som laget all koreografi og øvde den inn med sine medelever. Sannsynligvis var det ingen lærere som kunne overgå de flinkeste jentenes dansekompetanse. Som Harald uttrykte det, ville det ikke hatt samme appell om han som lærer hadde instruert dansen. I motsetning til bandinstrumentering som er noe alle elevene får undervisning i, får de ingen opplæring i dans eller sang. Dette sier noe om hvordan bandinstrumentering, dans og sang er plassert hierarkisk i forhold til hverandre, hva som er obligatorisk og hva som er valgfritt for de spesielt interesserte.

Det er veldig uttalt i materialet at dansende gutter er en sjeldenhet. I skoleshowet forsøker imidlertid jentene som danser å få med seg flere gutter. Dette utfordrer mitt tidligere resonnement om at lærerstyrt undervisning skaper større kjønnsutjevning, mens den elevstyrte musiseringen opprettholder kjønnsstereotyper. Her er det dansende jenter som utfordrer stereotypiene ved å invitere gutter med i dansen, og dermed utfordres også guttenes konforme kjønnsperformativitet via medelever. Når Harald sier at det ikke ville vært det samme om han skulle instruert dansen, mener han

<sup>94</sup> Også Michael Bublé utga en engelsk versjon av låten samme år. Det er imidlertid Pussycat Dolls sin versjon jentene i dette nummeret er inspirert av.

også at han ikke ville fått med seg guttene slik de dansende jentene hadde fått. Samtidig kan det tenkes at hvis Harald hadde danset mer med elevene i gym og musikk, og selv vært et forbilde, kunne han kanskje bidratt til å ufarliggjøre dansen for guttene og fått flere av dem på banen. Dette kunne også bidratt til å høyne dansens status. Ser man musikkundervisningen som en diskursiv og performativ praksis blir dans en posisjon spesielt jenter tilbys å handle og uttrykke seg fra. Det er ikke nødvendigvis noe deltagerne, verken lærere eller elever bevisst legger opp til. Makten ligger derimot i ubevisste repetisjoner av et eksisterende mønster der jenter danser og gutter vegrer seg. For å rokke ved slike mønstre må det ofte aktiv og bevisst motstand til. Bortsett fra de omtalte jentene som fikk med seg noen av guttene til å danse, var det lite motstand å spore i den observerte praksisen.

Samtidig som det er få gutter som danser, tas det nærmest for gitt at jenter kan danse. *Sway*-nummeret er et godt eksempel på dette. Lærerne ble overrasket når de to jentene som skulle synge sangen ikke kunne danse til sin egen sang. Det spørs om de ville forventet det samme av to gutter. Noen uttaler likevel at man gjerne skulle sett flere gutter danse. Lises utsagn er et eksempel på dette:

Lise: Jeg ser ikke helt for meg en gutt stå der og danse helt fin ballett, for å si det sånn. Altså, jeg syns det er bra hvis de gjør det! Gutter hører like mye til i dansing som jenter hører til i bandet. Jeg syns det er bra når folk skiller seg ut og gjør det. Men jeg vil tro at de aller fleste, hvis de hadde sett en gutt i ballett og hadde holdt på liksom, så tror jeg ikke det helt hadde vært det store liksom.

De danseformene som er mest utbredt i det empiriske materialet, nemlig ulike former for hiphopdans vil bli nærmere analysert i neste kapittel. De danseformene Lise snakker om er spesielt utsatt for en feminisering. I følge danseforskere er dansekunsten generelt blitt sett på som en spesielt kvinnelig uttrykksform og har alltid stått i en marginal posisjon (Olsson, 2003). I tillegg til de kvinnelige konnotasjonene, skriver Michael Gard om dansens konnotasjoner til homofile menn, kanskje særlig blant skoleungdom (Gard, 2001). Slik kan dans som en posisjon å handle fra, ikke bare være ladet i forhold til kjønn, men også til seksualitet og seksuell orientering. Visse danseformer og sjangre vil her være mer ladet enn andre. Jeg omtaler for eksempel ikke tradisjonelle pardans-sjangre. Der er heteronorme mønstre for hvordan man skal

bevege seg nærmest en selvfølge. De dansene det vises til i den sceniske framførelsen beskrevet over tilbyr mindre tradisjonell maskulinitet, og kan således utfordre det heteronorme. Dette er en posisjon mange gutter kan vegre seg fra å innta.

Regulariteten i jentenes dans og guttenes manglende deltagelse i dansen danner et korpus av performative utsagn som kan forme en diskurs om at slike musikkaktiviteter er naturlig feminine. Selv om man kan betrakte diskurser som sosiale mønstre av betydningsfastlåsnings, står de i ustabile relasjoner til hverandre (Winther Jørgensen & Phillips, 1999 s. 48). Noen få gutters deltagelse i flere av dansenumrene viser en viss bevegelse i retning av at det også kan være greit for gutter å danse. Også musikk læreren Bente beskriver en bevegelse i hvordan gutter forholder seg til dans: «[...] gutter er blitt mye tøffere i forhold til det med dansen, selv om jentene fremdeles leder an».

### 5.4.3 Bandspillet i forestillingen

Bandspillet har en sentral plass i den tverrfaglige sceniske oppsetningen, og mange av guttene får slippe til. Likevel er det delte meninger om hvilken plass dette skal få i forestillingen. I en diskusjon mellom lærerne i forberedelsesfasen sier for eksempel en av lærerne følgende om guttene som spiller i band:

[...] vi må begrense de guttene litt. De vil jo spille en helaftens repertoar, men det er jo litt begrenset hvor interessant det er å høre på i lengden (des. 2008).

Den ansvarlige musikk læreren i prosjektet har også reflektert over den plassen guttene som spiller bandinstrumenter får, og da mener han de flinkeste elevene på disse instrumentene:

Harald: [...] De som spiller gitar spiller kanskje på alle låtene, ikke sant?

*Silje: Ja, så det blir de flinkeste...?*

Harald: Ja, men det syns jeg egentlig er greit også. Ellers kan vi ende opp med noe som har veldig dårlig kvalitet. Det spørs jo litt hva målet med et slikt show er... (09.01.2009)

Når alle elevene har lært å spille på bandinstrumenter i løpet av de to første årene på ungdomsskolen, har det forundret meg at det likevel bare er guttene på tiende trinn

som spiller bandinstrumenter i det tverrfaglige showet. Hvorfor er det ingen jenter som opptrer på bandinstrumenter når de faktisk kan spille? I intervju med elevene spurte jeg dem hva de tenkte om dette. De fleste svarte at jenter vil heller synge og danse. Flere nevner Vilde. Hun er en jente som spiller bandinstrumenter på fritiden og liker rock, men hun synes å være den eneste. Selv forteller hun at ingen spurte henne om å spille, så da ble det ikke noe. Lise har følgende kommentar til spørsmålet mitt:

Lise: Det er de som er mest interessert i å spille i bandet som melder seg, og det er ofte guttene. For jentene liker bedre å synge og danse, og guttene vil bare spille. Det blir bare sånn (16.01.2011).

Makten som trer fram i måten elevene snakker om dette kjønnsmonsteret på synes så overgripende at elevene ikke rår over den. Jenter og gutter synes å ha ulik vilje i møte med musikalske valg. Hvor denne viljen kommer fra forklares historisk, som i Lises innledende sitat til kapittel 5. Det forklares også psykologisk i form av at de som vil delta i forestillingen helst vil gjøre det de er best på og mest komfortabel med. Den tredje forklaringen er musikkaktiviteter utenfor skolen. Det er flere gutter som spiller i band på fritiden og dermed kan gjøre en god prestasjon på det i et slikt show. Tilsvarende er det flere jenter som driver med dans (eller sang) på fritiden, og vil derfor bidra med det. Dette viser hvordan elevenes fritidssysler griper inn i det som foregår i skolen, og dermed vil også kjønnsmonstre som er etablert i institusjoner utenfor skolen påvirke skolens aktiviteter. Dette er noe Åsa Bergman problematiserer i sin studie der hun følger en ungdomsskoleklassens musikkaktiviteter både i og utenfor skolen for å få et helhetlig bilde av ungdommenes musikkferinger og læring (Bergman, 2009). Hun mener at bandspill i skolesammenheng får en maskulin dominans nettopp fordi det er flere gutter enn jenter som har opparbeidet seg en kompetanse på dette gjennom fritidssysler. En slik maskulin dominans i musikkundervisningen sett som diskursiv og performativ praksis trenger med andre ord ikke være intendert fra skolens side, men det diskursive rommet rundt undervisningspraksisen er med på å sette vilkår for det som kan produseres i den.

#### 5.4.4 "The queer performance" – et brudd med kjønnsnormen?

Ett av innslagene i tidskavalkaden over populærmusikkens historie, som representerer 1990-tallet, er fire gutter fra 10.klasse som parodierer gruppen Spice Girls gjennom sangen *Wanna be*. De har kledd seg ut som jenter med miniskjort, trange, korte topper og høyhælte sko. En av dem har parykk med lyse krøller, en annen har musefletter i sitt eget hår, mens de to siste har stylet de kortklippede hårsveisene sine med masse gelé og glitter. Alle er oversminket med blå øyenskygge, rosa leppestift og masse pudder og rouge. De entrer scenen med overdreven hoftevikking og slenger armene ut i luften og opp i håret med stadige knekk i håndleddene. Publikum responderer spontant med latter og applaus. Når sangen begynner, kan man så vidt høre stemmene deres på toppen av lydsporet av den originale innspillingen. Man kan høre at to av dem prøver seg på falsettstemme, mens de to andre synger i nøytralt leie for en mannsstemme. Koreografien deres er enkel og noe forsiktig og usikker i utførelsen. Konsentrasjonen rundt koordineringen av dans og sang er merkbar og man kan ane ambivalensen mellom å synes at dette er morsomt, men også litt flaut (desember 2008).

Bakgrunnen for dette nummeret var at noen jenter i klassen foreslo at det ville vært utrolig morsomt med et innslag med gutter kledd som jenter. De kunne for eksempel parodierte et jenteband eller noen syngedamer. Dette fortalte en av de deltagende guttene fra nummeret da jeg hadde en uformell samtale med ham i etterkant av showet. Etter å ha observert i forskjellige uformelle sammenhenger, fikk jeg inntrykk av at de fire guttene var noen av de mest populære blant jentene. Det virket derfor ikke tilfeldig at akkurat *de* ble utfordret til å kle seg i jenteklær. I følge den ansvarlige musikklereren, Harald, kom de fire guttene til ham med forslaget om å lage en parodi, men uten å ha noe mer konkret i tankene.

Harald: De hadde ikke anelse om hva de skulle gjøre. Så vi sa til dem: «Ok, det skal være 90-tallet. Dere kan jo være Spice Girls!» (09.01.2009).

Dette er på ingen måte den første parodien man kan finne av Spice Girls. Søker man i YouTube på Spice Girls-parodier, finner man svært mange gutter som kler seg ut som jenter og imiterer. Noen av bidragsyterne har også gitt seg selv tilnavn som Spice Boys eller Spice Guys.<sup>95</sup> Underholdningsverdien av å se menn i kvinneklær er på ingen måte

<sup>95</sup> Et eksempel finnes her: <http://www.youtube.com/watch?v=9Qp0bty-L8g&feature=fvsr>



ny, og slår stadig like godt an. En norsklærer ved Dalen skole kommenterer guttenes parodi på følgende måte:

Norsklærer: Vi pleier alltid å ha ett eller annet innslag med gutter som opptrer i jenteklær. Og da er det alltid på initiativ fra noen jenter. Det har en eller annen effekt. Det blir ikke det samme med jenter i dress, for det er liksom helt ufarlig. Men omvendt er det veldig ladet, altså. Vi hadde et nummer her for et par år siden. Det var noen gutter som parodierte et boyband, som endte opp i en slags homoparodi. Det var jo også ganske dristig og kanskje litt på kanten (des.2008).

Hva er det som er så morsomt med gutter eller menn i kvinneklær? Og hvorfor er nettopp Spice Girls så anvendelig for denne typen parodiering? Og er det virkelig slik at jenter som opptrer i herreklær ikke er ladet på samme måte? Hvorfor er det i tilfelle slik?

I *Gender Trouble* skriver Judith Butler at denne formen for parodi i feministisk teori har blitt forstått enten som en nedvurdering av kvinner gjennom *drag* og *cross-dressing*, eller som en ukritisk tilegnelse av kjønnsrollestereotyper innenfor heteroseksuell praksis (Butler, 1999 [1990] s. 187). En slik feministisk tolkning av Spice Girls-parodien ville være at den såkalte «girl power» disse artistene betoner som sitt budskap blir latterliggjort. Samtidig har det vist seg at en slik latterliggjøring kan være berettiget, ikke som en kritikk av et feministisk budskap, men som kritikk av et rent kommersielt prosjekt som er kamuflert i det mange vil oppfatte som et syltynt feministisk prosjekt. Spice Girls var en svært «light» variant av sin inspirasjonskilde, undergrunnsbevegelsen *riot grrrl*.<sup>96</sup> Butler mener at parodien må forstås mer komplekst enn den tradisjonelle feministiske forståelsen hun skisserer. Hun skriver:

The performance of drag plays upon the distinction between the anatomy of the performer and the gender that is being performed. But we are actually in the presence of three contingent dimensions of significant corporeality: anatomic sex, gender identity, and gender performance. If the anatomy of the performer is already distinct from the gender of the performer, and both of those are distinct from the gender of the performance, then the performance suggests a

<sup>96</sup> Dette var en feministisk punk rock-bevegelse som startet i USA (bl.a. Washington DC) i forbindelse med såkalt tredje bølge feminisme på begynnelsen av 1990-tallet.

dissonance not only between sex and performance, but sex and gender, and gender and performance (ibid.)

Selv om hun bruker *drag* hovedsakelig som eksempel på performans som kan ha en subversiv effekt, i og med at det rokker ved våre vante forestillinger om kjønn, erkjenner hun at et *drag show* også kan gå i motsatt retning; å bekrefte de heteroseksuelle normene og idealene uten å stille spørsmål ved dem. Jeg vil tro at effekten av Spice Girls-parodien til de fire guttene går mest i retning av det siste. Jeg har vanskelig for å tolke deres performans som noe oppgjør med heteroseksuelle normer som tas for gitt. Jeg vil snarere tro at de selv tar dem for gitt, og er del av en diskurs som tar dem for gitt. Jeg tolker jentenes utfordring til disse fire guttene som en slags ildprøve for å se hvor trygge de er på sin egen heteroseksuelle maskulinitet. Jentene vil se om guttene opplever det truende å skulle kle seg i jenteklær eller om de er trygge nok til ikke å ta seg selv så høytidelig. Gjennom å ta jentenes utfordring styrkes guttenes status som attraktive, heteroseksuelle gutter. Jeg tror det er slik parodien må leses i denne bestemte situasjonen. Dette kan også bekreftes av Davids utsagn:

David: Alle på denne skolen syns bare det er morsomt hvis noen driter seg ut på scenen for eksempel. Du blir nesten mer populær av å gjøre noe sånt. Det er bare tøft å tørre å gjøre det som er litt «speis» (16.01.2011).

#### 5.4.5 Den regulerte medbestemmelsen

I samtalen jeg har med Harald etter showet snakker han mye om elevenes medbestemmelse. Han mener det var begrenset hvor mye elevene fikk bestemme selv. Lærernes smak og oppfatninger styrte mye, noe for eksempel avvisningen av elevenes forslag om å lage parodi på *We are the world* demonstrerer. Dessuten ble showet ikke bare en arena for elevenes kunstneriske utfoldelse, men også lærernes, mener Harald. Han sier blant annet følgende:

Harald: Den tilbakemeldingen jeg har fått fra elever er gjennomgående at det har vært for lærerstyrt. Helt klart! [...] De har ikke helt klart å si hva det var som ble for lærerstyrt, men jeg tror de opplevde at en del av de forslagene de kom med bare ble hugget ned. Og at de numrene noen lærere kom opp med, elevene skjønte kanskje ikke hva de handlet om noen ganger. Så de følte seg litt overstyrt. Men jeg vet ikke helt hvor gjennomtenkt kritikken egentlig er. Det er

nok mange som bare er sure for at de ikke fikk gjennomslag for sitt forslag. At dette skal jo være et elevstyrt prosjekt, mente de, og da skal egentlig ikke lærerne blande seg (latter). De hadde vel ikke fått det til uten en form for administrasjon [...] samtidig så kom de med veldig få forslag. Vi brukte jo veldig lang tid på audition på å få inn forslag. Men det kom jo ikke inn forslag.

Samtidig føler jeg at jeg aldri har delegert så mye ansvar som jeg gjorde nå. Jeg følte at jeg bare ga det til elevene, gjør som dere vil, og så bare gikk det helt fint. Men jeg har jo tiende, og det er nok litt forskjell der på å ha tiende og åttende trinn (09.01.2009).

Jeg snakket også med elever om hvordan de opplevde samarbeidet med lærerne til dette showet:

Vilde: Vi ble litt overstyrt, men vi klarte å diskutere oss fram til det. Sånn som, vi skulle egentlig lage ny tekst til den låten som vi begynte med, men vi hadde ikke lyst, så vi klarte jo å komme oss igjennom. Men du må være veldig sterk og bestemt på hva du vil for at du skal få det igjennom (25.01.2011).

I disse utsagnene ser vi hvor forskjellig lærere og elevers opplevelse av medbestemmelse kan være. Mens Harald som lærer syns han ga mange elever stort ansvar til å gjøre ting på den måten de ville, opplevde Vilde som elev at man måtte kjempe seg til innflytelse. Det er interessant å se hvordan styrkeforhold og maktmekanismer virker i slike prosesser og relasjoner. Man kan gjerne mene at lærerne umyndiggjør elevene når de tar over region fordi elevene ikke innfrir lærernes forventninger til hvordan de skal ta ansvar. Samtidig lar kanskje elevene lærerne ta makten gjennom en slags resignasjon. Ut fra mine observasjoner oppfattet jeg at elevene etter hvert aksepterte at det var lærernes prosjekt og ikke deres eget. Konflikten om elevenes medbestemmelse kan også forklares med at det er vanskelig både for lærere og elever å bryte ut av mønstrene for den vanlige skolehverdagen. Maktrelasjonene blir de samme som ellers, selv om tanken er at elevene skal få større medbestemmelse enn vanlig.

I forbindelse med Kjell sin undervisning i bandspill antydte jeg at lærerstyrt undervisning der alle skal lære det sammen kan gi elevene likere muligheter. I de tilfellene lærerne grep inn i den tverrfaglige oppsetningen med avgjørelser på tvers av elevenes ønsker, så det ikke ut til å ha noe å gjøre med elevenes kjønnsstereotype valg. Det dreide seg snarere om hvor vidt elevenes forslag syntes gjennomførbare. Harald

viser også hvordan lærerne sørget for å sette elever til oppgaver de visste de behersket med en viss selvstendighet.

Harald: Jeg kunne nok fint hatt jenter til å spille med på den der *Blowin' in the wind*. Det hadde de fint klart, men det var ingen som hadde noe ønske om det. Det var liksom ikke noe aktuelt (latter). Jeg har flere av de i klassen min som spiller gitar som spiller bedre enn noen av de som sto på scenen. Men stort sett... altså bandet der plukket jeg. De som spilte trommer, bass og han på stålstrenggitar. De hadde jeg valgt ut, så det var styrt. Og det har litt med, uff, jeg var litt lite involvert i selve numrene når vi øvde de inn. Vi satt jo i den gymsalen og styrte med lyden. Så jeg ville være sikker på at jeg slapp å øve noe ekstra med bandet. Så da valgte jeg noen jeg visste fikset det (09.01.2009).

Selv om Harald og flere av de andre lærerne syntes å være klar over den framtreddende kjønnsdelingen mellom gutter som spilte i band og jenter som danset, virket det ikke som de hadde ambisjoner om å gjøre noe med det. Jeg oppfattet at det snarere ble betraktet som en selvfølgelighet og normalitet man tilpasset situasjonen etter.

## 5.5 Sangens plass og status i forhold til bandinstrumenteringen

Sangens plass i musikkfaget i skolen er noe varierende for de ulike klassetrinnene. I læreplanen for musikk (LK06) er det på barnetrinnet og mellomtrinnet viet relativt stor plass til sang. På ungdomstrinnet skal elevene lære mer om ulike sjangre og deres historie, og det kan se ut som man skal jobbe mer med instrumenter enn med sang. Det betyr imidlertid ikke at sangen er fullstendig borte fra musikkplanen for ungdomstrinnet. Under hovedområdet musisering er sang nevnt som uttrykksform ved siden av dans og spill på ulike instrumenter. Under hovedområdet komponering, er ett av elementene som nevnes å «utforske stemmen». Under hovedområdet lytting står imidlertid sang kun nevnt i forbindelse med barnesangkultur, noe som igjen peker mot barnetrinnet og eventuelt første del av mellomtrinnet.

I løpet av feltperiodene har jeg oppfattet at lærerne har forsømt sangen. Hilde, musikk læreren fra Bakken skole sier litt om dette i intervjuet jeg har med henne:

Hilde: En ting til som jeg ser er min tendens, er at sang ikke blir like viktig for meg som instrumenter, av en eller annen veldig underlig grunn. Jeg vet jo at

veldig mange elever liker veldig godt å synge, men jeg har en sånn... (sukk). Jeg er ingen kor-person, og så har jeg det litt sånn at «nå skal alle synge sammen», det er ikke min greie. Og det... Jeg har alltid hatt lyst å ha vokalkurs for de som ønsker det. Men hvordan skal jeg ha det? Da må jeg ha det for alle, og det har jeg ikke turt enda, for det er såpass privat og personlig akkurat det der med stemmen. Og jeg syns kor er helt nydelig og fantastisk flott, men du kan gjøre mye mer med stemmen enn akkurat det å synge i kor, altså. Og det er litt underlig i og med at jeg er sanger. Men jeg lager sånne eksperimentelle ting med dem, at vi leker med stemmen, litt sånn at man lager masse rare lyder, og vi kan lage rytmer. Nå har ikke jeg brukt elektronika, men det har jeg veldig lyst til. Men vi lager lydtepper da, kan du si. Det syns jo elevene er gøy. Da kan alle gjøre noe, om ikke du kan synge, så kan du lage pip og brøl. Men det er noe jeg tenker på, hvorfor bruker jeg så lite tid på sangen når jeg faktisk selv er sanger? Det er jo egentlig det jeg kan best (16.09.09)!

Under klassekonserten i Hildes undervisning beskrevet i punkt 5.2 hadde sangen en sentral plass i de to numrene *My heart will go on* kjent fra Celine Dion og *Hero* kjent fra Enrique Iglesias. Disse numrene er hentet fra populærmusikalske sjangre der melodien og selve sangen har den mest sentrale plassen eller tilhører det Lorentzen kaller forgrunnsdiskursen (Lorentzen, 2009). Det er sanger der melodien og akkordene (harmonikken) bærer sangen. Elevene som synger disse sangene legger mye i sangprestasjonene sine. Det siste nummeret som hadde innslag av sang var rockebandet som gjorde låten *Smoke on the water* av Deep Purple. Dette er en sjanger der *riff* og *groove* danner forgrunnsdiskursen (ibid.), og vokale prestasjoner ikke har like stor betydning. I rock, som det her er snakk om, er bandinstrumentene viktigst og vokalen skal matche stilen, for eksempel ved å være skrikende eller hes. Det som kanskje er vel så viktig for vokalisten er å spille på image. Den gutten som i dette tilfellet hadde vokalrollen la større vekt på å spille på image enn å jobbe med vokalprestasjonene og lære seg låten.

Bandopplæringen til Kjell som er beskrevet under punkt 5.3 var preget av telling, å følge et skjema, å holde tempo og å skifte akkorder på riktig tidspunkt. Sangen forsvant i den instrumentelle undervisningen. Selv om sangrepertoaret som ble brukt er viet mye oppmerksomhet i mine analyser, så det ut som at det for mange av elevene var helt irrelevant hvilken låt de spilte. Læreren tok for gitt at elevene kunne sangene fra før og kunne nynne på dem mens de øvde på akkordene. Det viste seg imidlertid at svært mange av elevene ikke ante hvordan melodien gikk. Dermed satt de for det

meste og telte takter for hvor lenge hver akkord skulle spilles. De fulgte et formmessig skjema, men hvordan melodien skulle gå i dette skjemaet var det varierende kunnskap om. Når en innøvd sang skulle gjennomgå i plenum på slutten av hver musikktime, endte det med at læreren sang mens elevene bare spilte. «Så langt kom vi ikke», sier Kjell i etterkant. «Det får bli neste mål, at elevene klarer å musisere med det de har lært.»

Læreren uttalte aldri at sang var mindre viktig enn spill på instrumentene, men gjennom undervisningspraksisen konstitueres en norm om at kunnskap og ferdigheter innenfor sang er noe som nærmest bare kommer naturlig eller ligger der allerede, mens spill på instrumenter er noe som må læres og kultiveres. Slik opprettholdes en statusforskjell mellom sang og instrumentering som neppe er intendert, men som likevel får betydning for kunnskapsproduksjonen i musikkfaget.

Opplæring i mikrofonbruk i forbindelse med bandinstrumentering var ikke en del av den lokale læreplanen for musikkfaget, selv om skolen hadde sanganlegg og mikrofoner på musikkrommet. Dette viser hvor nedprioritert plass sangen har i den undervisningen jeg har observert og forteller noe diskursivt om hvilke kunnskaper som har forrang.

Harald som hadde ansvar for det tverrfaglige prosjektet, ville fortsette med klassekor i musikkundervisningen etter å ha sett hvor godt elevene likte å synge sanger som *Blowing in the wind* og *We are the world*. Jeg snakket med han igjen når han var i gang med denne undervisningen, og da sa han: «Hadde jeg visst at guttene var så gode til å synge, skulle jeg sunget mye mer med klassen disse tre årene. Vi har jo bare jobbet med bandinstrumentene!» Innforstått i Haralds utsagn ligger noen forventningsbetingelser om at gutter i ungdomsskolealder ikke er så interessert i å synge og at de kanskje ikke mestrer det så godt på grunn av stemmeskiftet. Guttene sangglede blir et innhugg i denne referensialiteten som Harald og sikkert mange andre musikk lærere bærer med seg. Som vist i kapittel 4 var hensynet til guttenes stemmeskifte tydelig i planen for musikkfaget til og med M74 (Kirke- & Undervisningsdepartementet, 1974) med beskrivelser av ulike øvelser man kunne

bruke for ikke å ta motet fra gutter som sto midt oppi store fysiske endringer. Etter M87, når bandspill fikk større plass i planen, ble dette hensynet mindre prekært. Denne oppfatningen av tenåringsgutter og sang har lagt, og ligger kanskje fremdeles innbakt i musikkundervisningspraksiser som en diskursiv logikk.

Alle de fire undervisningspraksisene viser en nedprioritering av det vokale. Dette kan ha ulike forklaringer, men det ser ut som vokale praksiser i alle tilfellene konkurrerer med bandinstrumentering. Dette behøver ikke være bevisst og ønskelig fra lærernes side.

## 5.6 Elevenes kjønnsperformativitet i de ulike situasjonene - en oppsummering

Vi har i dette kapitlet sett hvordan det lett oppstår en dikotomisering av bandinstrumentering som konstituerer maskulinitet, mens sang og dans lett blir en konstituerer av femininitet. Selv om eksemplene i dette kapitlet viser et mer nyansert bilde, og jeg har forsøkt å gå inn i forhandlingsprosesser og se på styringsmekanismer i det relasjonelle, er det en tendens til at bandinstrumentering vurderes høyere enn sang og dans. Det kommer særlig til syne gjennom hva elevene får opplæring på og hva de kan holde på med på egen hånd. Band framstår som noe kulturlig og teknisk som det er nyttig å lære. Sang og dans derimot framstår som kroppslig og naturlig, noe som tradisjonelt knyttes til femininitet. Slike aktiviteter sto elevene, og da særlig jentene for selv, uten opplæring og veiledning fra læreren.

Vi har videre sett hvordan kjønnsstereotyper kommer tydeligere fram når elever har fått en viss medbestemmelse. Selv guttenes parodi av Spice Girls er trygt plantet innenfor heteronorm kjønnsperformativitet. De lærerstyrte oppleggene genererer mindre forskjeller mellom jenter og gutter. Når lærerne styrer, virker det imidlertid ikke som kjønnsaspekter tas med i betraktningen. Dermed er det litt tilfeldig hva effekten blir.

På bakgrunn av funnene presentert i dette kapitlet kan det være relevant å problematisere mulighetene for at det kan oppstå en kjønnsdifferensiert

---

kunnskapsproduksjon i skolens musikkundervisning, som kan begrense elevenes vilkår for læring og dannning gjennom musikk. Dette er en problematikk som vil drøftes nærmere i kapittel 7.



---

## 6. Når hiphop møter klasserommet

### 6.1 Innledning

Sammen med pop og rock er hiphop den musikksjangeren som er mest brukt i musikkundervisningen jeg har observert. Jeg har derfor valgt å bruke et eget kapittel til å belyse hvordan kjønn kan stå på spill når hiphop møter skolehverdagen og klasserommet. Hiphop brukes på ulike måter i skolen, både i musikkundervisningen, i andre fag og utenom fagene. I motsetning til rock, som kanskje først og fremst er dagens foreldre- og besteforeldregenerasjon sin musikk, er hiphop dominerende som musikalsk sjanger blant dagens ungdom og gjennom kommersielle medier rettet mot denne aldersgruppen. Det som på 1970- og 1980-tallet var å regne som en subkultur knyttet til konkrete og begrensede lokaliteter i USA, har i dag blitt global mainstream musikk med et mangfold av lokale uttrykk over hele verden. Som jazz og rock, har hiphop beveget seg fra det marginale til sentrum ikke bare av amerikansk populærkultur, til tross for betydelig motvilje (Conrad, 2009). Hiphop har blitt en bred samlebetegnelse på et virvar av kulturelle praksiser og produkter som har vunnet fram som et globalt ungdomskulturelt fenomen gjennom de siste 30 årene (Chang 2007). Dette har ført til at hiphop blir beskrevet som et *glokalt*<sup>97</sup> kulturfenomen (Barker, 2000; Dyndahl, 2011). Hva som kan regnes inn under sjangerbetegnelsen, er det stadig ulike oppfatninger av (Røgilds, Ingvarsen, & Strandvad, 2004).

I mine data er det først og fremst elevene som trekker hiphopkulturen med seg inn i skolehverdagen. Jeg har imidlertid også observert musikk lærere bruke hiphop som et verktøy i undervisningen av teoretiske emner. Det viser seg å være stor forskjell på når elever tar i bruk hiphop på eget initiativ og når læreren introduserer hiphop og ber elevene bruke det. Mye kommer i spill når hiphop entrer klasserommet. Elevene leker seg med de ulike identitetsfigurasjonene sjangeren tilbyr, de utforsker normer og utfordrer voksenkulturen. I dette sosiale spillet står også forhandlinger om kjønn sentralt.

---

<sup>97</sup> Med *glokal* menes noe som både er utpreget globalt og særdeles situert og lokalt samtidig.

I dette kapitlet vil jeg presentere situasjoner fra observasjonsmaterialet der musiseringen har foregått innenfor hiphopsjangeren. Først vil jeg vise fram et undervisningsopplegg der musikk læreren introduserer en rap og gir elevene i oppgave å arbeide med den gjennom dans, instrumentering og rapping.<sup>98</sup> Videre vil en elevkomponert hiphopdans til den tidligere refererte klassekonserten ved Bakken skole og en elevkomponert rap til den tidligere refererte skoleforestilling ved Dalen skole, bli presentert. Til sist skal jeg vise hvordan et revynummer fra sistnevnte forestilling som ble introdusert av en norsklærer, får innslag av rap når elevene bearbeider den. Hvordan kjønn blir konstruert og forhandlet i disse situasjonene vil så bli gjenstand for analyse, supplert med analyser av elev- og lærerutsagn om hendelsene fra intervjumaterialet. Blikket på musikkundervisningen som en diskursiv og performativ praksis vil også prege analysen og jeg vil forsøke å vise hvordan ulike diskurser virker samtidig, og hvordan spenninger eller kamper om hvordan kjønn skal ageres oppstår.

## 6.2 Når læreren inviterer hiphop inn i musikkundervisningen

Jeg har min første observasjonsøkt i Bentes klasse. Det er oktober, og de nye åttendeklassingene har så smått begynt å bli kjent med hverandre etter seks uker på ungdomsskolen. Fra i dag av skal de imidlertid begynne å bli kjent på en litt annen måte. Det er første time med musikk.

«Det er ikke mange timer med musikk vi har gjennom skoleåret, og vi må ha litt teori, men vi skal forsøke å jobbe mest praktisk,» informerer Bente utover forsamlingen av nyfikne og småtiskende åttendeklassinger, plassert sammen to og to jenter og to og to gutter. Hun fortsetter introduksjonen: «Denne perioden skal vi lære om rytmikk, og dere skal få arbeide med en rap, både gjennom dans, spill og rapping.» Bente fortsetter leksjonen med en innføring i forskjellen på begrepene puls, rytme, takt og betoning. Elevene får prøve ut ulike rytmeøvelser, to og to sammen. Siden finner de fram eksempler i det interaktive digitale læreverket *Music Delta*<sup>99</sup> (15.10.2008).

Nå skal elevene gå løs på den praktiske aktiviteten Bente innledningsvis lovet. «Det er jo det [altså praktiske aktiviteter] elevene liker best, og som jeg syns de burde ha mest,» sier hun i en av samtalene jeg har med henne. Hun deler ut

<sup>98</sup> Noen episoder fra dette undervisningsopplegget er også publisert i artikkelen «Musikk, kjønn og skole: Perspektiver på elevens kjønnsperformans» i Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 6 (Onsrud, 2012).

<sup>99</sup> *Music Delta* er et digitalt læreverkt som kan brukes gjennom læringsportaler som It's Learning. Det er utviklet og produsert av Grieg Music og selges i følge en mail jeg mottok i 2009 abonnement til over 900 skoler over hele landet. Ved Dalen skole er det et supplement til *Opus*-bøkene. Ved Bakken skole brukes det ikke.

læreboken *Opus 9*,<sup>100</sup> og ber elevene slå opp på side 19.<sup>101</sup> «Nå skal dere få høre på en rap som dere etterpå skal få arbeide med. Noen av dere skal få lage en dans til rappen, noen skal få lage et komp på bandinstrumenter og perkusjon der Morten<sup>102</sup> skal hjelpe dere, og en tekstgruppe skal enten imitere teksten eller dikte en ny tekst.» En rekke hender fyker i været når Bente kommer med denne instruksjonen. Kristian stiller spørsmålet de fleste ser ut til å brenne inne med: «Er det du som bestemmer gruppene eller får vi velge selv hva vi vil gjøre?» «Dere skal få velge selv om dere vil være på dansegruppe, kompgruppe eller tekstgruppe,» svarer Bente, hvorpå alle de andre hendene tas ned igjen (29.10.2008).

Hensikten med opplegget som her beskrives er både at elevene skal lære noe teoretisk om rytmikk og at rytmikk skal kroppsliggjøres gjennom arbeidet med rappen. Hvorvidt dette lykkes, er selvsagt et relevant spørsmål enhver selvevaluerende lærer vil stille seg i etterkant. Min analyse orienterer seg imidlertid i en helt annen retning. Jeg er opptatt av hvordan noe av det selvfølgelige i oppgaven og aktiviteten som følger virker formende på de som deltar. Med det kjønnsperspektivet som ligger til grunn for avhandlingen skal jeg i det følgende se nærmere på oppgaven læreren gir elevene, før jeg gjør rede for og kommenterer hvordan elevene fordeler seg på de ulike aktivitetsgruppene. Deretter skal jeg analysere noe av det som skjer i de ulike gruppene, både ut ifra mitt observerende blikk og elevenes og lærerens beskrivelser av det som skjedde.

### 6.2.1 En oppgave som viser noen klare kjønnsdiskurser i hiphop

Oppgaven elevene har fått har utgangspunkt i temaet rytmikk, og rap er en rytmisk musikkform, der en DJ's beats danner grunnlag for en tekst som utforsker og leker med de rytmiske mulighetene i språket. Fokuset i aktiviteten er på form, og ikke innhold. Dette ser vi også av oppgaveformuleringen i læreboken.<sup>103</sup> Elevene skal få en bevissthet om «hvordan tekstens versefot og rytmen i musikken henger sammen». Rap blir dermed brukt som et eksempel på hvordan rytmikk kan tas i bruk. Hiphopkulturen, som rap er en sentral del av, og dens innhold og narrativer tematiseres ikke eksplisitt,

<sup>100</sup> Læreverk for ungdomsskolen, *Opus 8, 9 og 10* er utgitt på Samlaget i forbindelse med implementeringen av L97 og har kommet i revidert utgave etter LK06. I dette tilfellet var den første utgaven brukt.

<sup>101</sup> Se vedlagte utdrag fra boken (appendiks 2). Eksemplet kan også høres på lydfil.

<sup>102</sup> Assistent.

<sup>103</sup> Se appendiks 2.

verken i læreboken eller av musikk læreren i undervisningen. Det kommer likevel et kulturelt innhold til syne gjennom teksten og gjennom bildet som er tatt med i boken. Bildet viser graffiti som er ett av de sentrale elementene innenfor hiphopkulturen i tillegg til rap, DJ-ing og breakdans.

Søppelspannene og murveggen i bildet antyder at vi befinner oss i en bakgate i en amerikansk storby, noe som leder oss mot hiphopens opprinnelse i de afro- og latinamerikanske gettoene i New York og Chicago. I sentrum av bildet, altså midt i dette gaterommet ser vi en mørkhudet mann med den karakteristiske klesstilen der blant annet saggebukse, hettejakke, caps og solbriller inngår som en del av imaget. Bildet gir antydninger om at vi har å gjøre med en musikkultur der afroamerikanske menn står i fokus. Går vi til teksten blir dette inntrykket ytterligere bekreftet. Gjennom verselinjen «I'm the king of hip hop» ytrer det talende subjektet seg som hankjønn, og det henvender seg til en mannlig mottaker gjennom utsagnet «You might think I'm a fool, but I'm not, my man!». Dessuten refereres det til andre mannlige aktører som Muhammed Ali og Wu-Tang Clan.<sup>104</sup> Når elevene (og jeg som observatør) får lytte til rappen, er det også tydelig en mannsrøst som utfører den, uten at navnet på rapperen eller MC-en, som det heter i hiphopens termer, blir gjort kjent.

Alt dette gir et samlet inntrykk av at rap og hiphop er uttrykk for maskulinitet og tilhører en mannskultur. Som Ogbar (2007) påpeker, har mye av hiphopens kjerneuttrykk vært uforskammet sentrert om en svart, maskulin identitet som uten unnskyldninger har insistert på både rasistiske og sexistiske markører (Ogbar, 2007 s.72). Både bildet i boken, teksten og lyden av den mannlige MC-ens stemme leder elevene inn i et diskursivt terreng der en maskulin dominans har fritt spillerom og spesifikke innrammede maskuliniteter konstrueres. Disse utsagnene står ikke i et vakuum i undervisningskonteksten, men inngår i en større helhet. De finner støtte i

---

<sup>104</sup> En innflytelsesrik rap-gruppe fra New York City som består av 9 MC-er. Gruppen ble dannet i (og assosieres med) Staten Island, selv om noen av medlemmene er fra Brooklyn og en er fra Bronx. De debuterte i 1993. I 2007 rangerte MTV Wu-Tang Clan til tidenes femte største hip hop gruppe, mens About.com året etter rangerte dem til tidenes beste hip hop gruppe. Noe av det som særpreger Wu-Tang Clan er at gruppen har så mange karakterer, hver med sin egen eksentrisitet, noe som gjør at ingen med hell har klart å imitere deres sound.

dominerende uttrykk for hiphop og rap gjennom ulike medier. Dette er preferanser mange av elevene har med seg når de kommer på skolen, og noe de dermed oppfatter denne rappen i lys av.

I sin opprinnelige kontekst i New Yorks afro- og latinamerikanske gettoer på 1970-tallet med sosialt dårlig stilt ungdom, tegnet hiphopens uttrykksformer en konstruktiv og kreativ vei ut av problemene (Fricke, 2002). Dette har fått enkelte pedagogiske forskere til å se det myndiggjørende og pedagogiske potensialet i rap og hiphop. De legger vekt på de subsjangrene innenfor hiphop som kommer med politiske budskap fra det marginale (Boyd, 2003; Ginwright, 2004; Söderman, 2007). Slike marginaliserte posisjoner kan for eksempel være arabiske emigranter i Skandinavia (Krogh & Pedersen, 2008) eller kvinnelige, feministiske rappere i USA (Söderman, 2007). På den andre siden finner man strømninger som vektlegger hiphopkulturens negative og destruktive sider. Noen forskere har satt fokus på de voldelige og kriminelle delene av hiphop-kulturen (Kilson, 2003; McWhorter, 2003) og har stemplet den mannlige karakteren i hiphop som nihilistisk og destruktiv. Andre har poengtert de pornografiske temaene i hiphop, der deltagelse i «the red light district» inngår som sentral aktivitet (Miller-Young, 2008). Kvinner er ofte representert som endimensjonale objekter, alltid tilgjengelige og beundrende overfor mannen (Conrad, 2009; Ogbar, 2007). Disse narrative kan både handle om det virkelige livet, men er også i mange tilfeller overdrevne iscenesettelser (Petchauer, 2009).

Rappen elevene har fått tildelt framstår som ganske snill og uskyldig sammenlignet med mange av de voldelige, sexistiske og rasistiske tekstene som florerer innenfor hiphop. Poenget med den aktuelle rap-teksten kan se ut til å være å få fram noe av den karakteristiske attityden til en MC-er, nemlig å være selvhøvdende, vise at man ikke bryr seg («wave them like you just don't care») og bruke nedlatende skjellsord («ho» er en forkortelse for hore som er et utbredt begrep). Denne attityden er et resultat av det retoriske spillet de opprinnelige tevlingene mellom rappere innebar. Å vinne en slik verbal tevling medførte respekt i «gata» eller nabolaget/«the hood».

Lærebokens oppgave utnytter ikke det pedagogiske potensialet flere forskere har sett i hiphop, ved for eksempel å ta opp noe politisk om sosiale ulikheter eller om det å ta vare på hverandre «in the hood», noe en av elevinformantene etterlyser:

Andrine: Jeg liker best den hiphopen der de rapper om livet «in the hood». Ikke alt det der tullet om damer og fine biler og sånt (10.02.2009).

Med tanke på at hiphop har blitt mainstream i dagens populærkultur og blant mange unge, er det nærliggende å tenke seg at lærebokforfatteren har brukt denne musikkoppgaven i et forsøk på å møte elevene i deres egen musikkultur med et musikkteoretisk emne, rytmikk. På den måten imøtekommes også læreplanformuleringer som «Elevenes musikalske bakgrunn og den musikk- og dansekompetansen elevene tilegner seg utenfor skolen, bør tas i bruk i faget der det er naturlig» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Argumentene for bruken av en slik oppgave kan altså være at elevene skal utvide sin kompetanse (lære om rytmikk) og aktiviteten skal gi mening (gjennom musikk elevene kan relatere seg til). Spørsmålet er om denne rappen som er i *old school*-stil og høres litt hjemmesnekret ut, gir mening for elevene. Den ligger langt fra det dagens unge kan høre på MTV og The Voice, noe følgende elevreaksjoner kan illustrere:

Kristian: Når er denne sangen fra? 1960, eller?

Eirik: Jeg syns den var kul (29.10.2008)!

Det er vanskelig å vite om Kristian bare er ironisk overdrivende når han sier 1960, eller om han faktisk tror at rap var utbredt på 1960-tallet. Utsagnet viser i hvert fall at musikken oppleves fjern og gammeldags – langt fra hans egne preferanser. Eirik sin oppfølgende kommentar tolker jeg dit hen at han syns det er noe kuriøst over en slik gammel rap. Et utsagn i etterkant av aktiviteten fra en av jentene bekrefter også opplevelsen av låten som fjernt fra det elevene hører på til daglig:

Laila: Men sånn som den rappen vi hadde. Jeg har aldri hørt om han og hadde aldri hørt den rappen før. Vi kunne hatt litt bedre musikk som er litt mer kjent, syns jeg (10.02.2009).

Den spesifikke aktiviteten, oppgaven og lytteeksemplet setter premisser for hva som blir mulig i den diskursive praksisen musikkundervisningen konstituerer. Foucault

ville sett på dette som noen av de anordningene som setter vilkårene for det som muliggjøres (Foucault, 1972). Hvis disse hadde sett annerledes ut ville også mulighetsbetingelsene vært annerledes og elevene ville kanskje kommet på andre spor i sin egen musisering. Hvis de for eksempel fikk høre en rap fra samtidens hitlister som bare handlet om penger, damer og glamour ville antagelig elevenes egne musikalske uttrykk blitt preget av dette, eller om læreren hadde satt på en *gangsta*-rap fra begynnelsen av 1990-tallet med voldelig og kvinnefiendtlig tekst. Det kunne vært en norsk rap fra for eksempel Carpe Diem, Gatas Parlament eller Lars Vaular. Det ville trolig gitt elevene helt andre ideer til egen produksjon. Hva om læreren spilte en kvinnelig rapper? Kunne det ha gjort noe med elevenes oppfatninger og videre arbeid med rapen? Slike spørsmål viser hvilken betydning anordningene eller tilretteleggingen av undervisningen har for hva som blir mulig og dermed hvilke kunnskaper undervisningen kan produsere.

Jeg skal snart vise fram de forhandlingsprosessene som ble satt i sving blant elevene i kjølvannet av oppgaveteksten og lytteeksemplet. Men først vil jeg vise hvordan elevene fordelte seg på de ulike aktivitetene oppgaven la opp til.

Når læreren, Bente spør hvem som vil danse, er det 5 jenter og 1 gutt som melder seg. Når hun videre spør hvem som vil spille instrumenter, samt lage rytmeorkester, er det en hel rekke gutter, men bare én jente som rekker opp hånden. På tekst er det også mest gutter som har lyst å delta, men også to jenter. Til slutt er det 3 gutter som ikke har valgt noe. Når Bente nøder dem til å bli med på dansegruppen, siden det er der det er færrest, går de litt nølende og motvillig med på det. Noen av de andre elevene (mest gutter) ler litt tvilende og ertende: «Skal *dere* danse?» (29.10.2008).

Kjønnsmonsteret som tegner seg i elevenes valg av musikkaktiviteter er ganske klart. De fleste jentene foretrekker å danse, mens de fleste guttene foretrekker å spille instrumenter. Det at bare én gutt velger dans, mens de resterende må overtales av læreren, og blir nesten latterliggjort av medelever, kan antyde en motvilje blant guttene mot å danse, i hvert fall innenfor hiphopsjangeren. At bare én jente velger å spille i bandet kan antyde en tilsvarende berøringsangst blant jentene for bandinstrumenter. Nå utgjør denne ene jenten en langt høyere prosentandel av jentene i denne klassen enn den ene gutten som valgte dans utgjør blant guttene, siden det er 18 gutter og 8

jenter i klassen. At ikke flere jenter ønsker seg til bandet kan ha flere forklaringer, noe jeg skal komme tilbake til når jeg beskriver og analysere de enkelte aktivitetsgruppene. At flere av guttene har ønsket seg til tekstgruppen korresponderer med det inntrykket oppgaven gir av at rap konstituerer maskulinitet og utføres av menn. Når to av jentene også har valgt tekstgruppen, kan dette henge sammen med at jenter ofte har vokalrollen, selv om det som regel er gjennom sang. Disse jentenes rapping, deres ambivalens og paradoksaleffekten av det blir et sentralt tema i det følgende.

## 6.2.2 En gruppe for tekstutvikling

Rap kan deles inn i ulike sjangre. Vi har for eksempel *party-rap* som er laget for å få folk til å danse og har ofte de samme temaene som andre popsanger, særlig omkring kjærlighet og sex. *Reality-rap* derimot er ofte sentrert rundt livet i gettoen, og det er viktig at det som fortelles er sant. *Gangsta-rap* vokste i utgangspunktet fram som en undersjanger av *reality-rap* og beskriver virkeligheten fra de kriminelles perspektiv. *Gangsta-rappen* trekker imidlertid også på det som kalles *mack* eller *pimp* som ikke nødvendigvis er beskrivelser av faktiske halliker, men heller *playere* som holder på med flere damer samtidig, framstiller seg selv som usedvanlig attraktive og delvis gir ironiske framstillinger av seg selv som halliker. *Gangsta-rap* er delvis ironisk iscenesettelse av stereotypier og litterær realisme samtidig. Som en motsetning til disse sjangrene har vi *jazz/bohemian* med tekster som er sosialt og politisk bevisste og musikk som er mer sofistikert og avansert, gjerne med innslag av jazz. Det kalles også *college boy rap* fordi musikerne ofte er skolerte (Krim, 2000). Slike kunnskaper om rap hadde ikke elevene som skulle lage tekst til den omtalte rappen. I det følgende skal jeg se nærmere på hvordan tekstarbeidet gikk.

Tekstgruppen havner på materialrommet ved siden av musikkrommet. I starten består den av fem gutter og to jenter. I følge de to jentene er guttene på gruppen de få guttene i klassen som faktisk liker hiphop og rap. Likevel tar det ikke mange timene før de forlater gruppen. De har store problemer med å skape en ny tekst sammen, og mister fort motivasjonen. Jentene beskriver noen av problemene:

Laila: Men de begynte jo bare å skrive sånne greier som... bannet de ikke litt?

Andrine: Jo, de sa noe sånt «Go and fuck your mama» eller noe sånt.



Laila: Ja, og så handlet det om skolen, sånn dritt om skolen, liksom.

Andrine: Så de var ikke så kreative.

*Silje: Og når det endte opp med bare dere to... Hvordan skjedde egentlig det? Når guttene plutselig forsvant inn på spillegruppen?*

Andrine: De ville bytte. Og det ville egentlig vi også, for det var ingen som følte at det gikk. Og da ville alle bare bytte til noe annet. Vi hadde jo lyst å bytte til dansing, men ...

Laila: Vi fikk ikke være med på dansing for de hadde nok jenter. De var like mange jenter og gutter, og da trengte de ikke to jenter til (10.02.2009).

Her er elevene i utgangspunktet satt til å gjøre noe de liker, nemlig rap. I prinsippet er det bare Eirik som har erfaringer fra tidligere med å lage rap selv. De andre liker å lytte til det, og kanskje til dels imitere det de hører. Når de så skal lage en rap selv erfarer de raskt hvor vanskelig det kan være. I starten er forslagene usensurerte og gjerne litt på kanten i forhold til hva de vet læreren vil kunne akseptere, og de begynner å sensurere og korrigere hverandre, sannsynligvis på en helt annen måte enn de ville gjort om de hadde vært i en uformell sammenheng som ikke involverte voksne. Koblingen mellom en lærerstyrt aktivitet og bruken av musikk elevene er fortrolige med, som del av sitt ungdomskulturelle repertoar, skaper spenninger og til dels konflikt. Noe av konflikten ligger i at stilen på rappen de skal lage ikke er den typen rap de vanligvis lytter til. *Old school* har enkel versefot og rytmikk, som kan være et greit sted å begynne for en som er fersk i rapping. *New school* er rytmisk mye mer avansert med skeive og forskyvede betonerer som skaper rytmisk uklarhet, men samtidig gjør musikken mer spennende. Muligens gjør musikkens manglende appell at elevene sliter med motivasjonen for å få til «en kul rap», slik Laila poengterte i utsagnet sitt om at hun ikke likte rappen så godt.<sup>105</sup> En annen konflikt er at *rap*-språket elevene er vant til fra den musikken de lytter til, ikke er forenlig med de språklige rammene som gjelder i skolekulturen. Når de så må sensurere bort mye av det språket som nærmest er en del av sjangeren slik de kjenner den, er det enda mindre gnist igjen til kreative språklige løsninger. Når jeg konfronterer noen av informantene med denne konflikten, kommer de stort sett med enklere forklaringer:

<sup>105</sup> Se punkt 6.2.1.

Kristian: Det var egentlig mest for at vi ikke gadd... (16.01.2011).

Benedikte: Jeg tror nok at de var mest late, ja (latter) (16.01.2011).

Laila: Det ble bare tull. Alle var så useriøse (10.02.2009)!

Guttene hadde ikke så mye å si om situasjonen. Jeg hadde individuelle intervju både med Kristian og Eirik. Eirik sa ikke stort mer enn det Kristian hadde sagt:

*Silje: Hva skjedde når gruppen gikk i oppløsning?*

Eirik: Jeg tror egentlig vi bare ga opp og så hadde vi lyst til å spille i stedet (latter).

*Silje: Hvorfor ga dere opp?*

Eirik: Vi klarte det ikke helt.

*Silje: Var det vanskelig å samarbeide? Eller vanskelig å finne på noe?*

Eirik: Vi fikk litt lite ideer.

*Silje: Var det begrensende at dere ikke kunne ha vulgære tekster med banning osv. Var det det som gjorde at dere ikke kom videre eller var det bare mangel på fantasi?*

Eirik: Jeg tror det var litt begge deler. Det var greiere å spille i band, fordi det ikke var så krevende (01.02.2011).

Vi ser at mangel på fantasi og fristelsen til å velge minste motstands vei er en mer dominerende forklaringsmodell blant elevene enn at de skulle være frustrert over å ikke kunne bruke mange av de karakteristiske språkvendingene som ikke aksepteres i skolesammenheng.

I flere av de individuelle elevintervjuene kommer det fram en oppfatning av at noen gutter i klassen, og på skolen generelt bruker *gangsta*-imaget som et skalkeskjul for å slippe unna skoleoppgaver eller skjule at de ikke får til eller ikke forstår hva de skal gjøre. Dette gjelder ikke bare i musikktimer, men i skoletimer generelt.

Benedikte: Noen gutter kan si «Du får ikke meg til å gjøre det der, jeg er jo *gangsta!*», og så gjemmer de seg bak det imaget når det er noe de ikke vil eller ikke får til (16.01.2011).

Dette viser hvordan hiphopkulturen tilbyr noen subjektposisjoner som elever tar med seg inn i klasserommet og i hverdagen sin. Gjennom å omtale seg selv som *gangsta* kan enkeltelever få knyttet til seg assosiasjoner som kan gi dem høyere status i

klassekulturen og blant kamerater.<sup>106</sup> *Gangsta*-imaget har også denne ambivalensen mellom å verne om livet i gettoen og å drive med kriminalitet. Man er litt snill og litt skurk på en gang, noe som gjør karakteren så anvendelig for mange.

En annen mulig forklaring på at det skar seg for elevene på tekstgruppen, som ingen av elevene har nevnt, er mangelen på forkunnskaper og redskaper til å kunne lage sin egen *rap*-tekst. Elevene hadde ikke fått noen opplæring om rap generelt og om de ulike undersjangrene med sine ulike tema forut for oppgaven. Dermed var de ikke satt i stand til å skulle mestre oppgaven. Muligens tok læreren for gitt at de hadde nok forkunnskaper som de hadde tilegnet seg utenfor skolen, og at de derfor ville mestre oppgaven.

Vi ser hvordan guttene slipper unna tekstoppgaven, og får sikret seg plass på kompgruppen i stedet, mens jentene som også gjerne vil slippe unna og heller være med på dansegruppen, ikke får anledning til dette fordi dansegruppen er full. Om det i denne situasjonen er læreren som forventer mer av jentene enn av guttene, eller om det er jentene som gir seg for lett fordi de har en forestilling om hva læreren forventer av dem, har ikke jeg grunnlag nok for å uttale meg om. Læreren, som har et uttalt ønske om at elevene skal bryte de stereotype mønstrene innenfor musikk,<sup>107</sup> ser det kanskje som en liten seier at hun får disse forsiktige jentene til å rappe. Fra jentenes perspektiv havner de imidlertid midt i et tradisjonelt kjønnsmonster som ofte oppstår i skolesammenheng der jenter er snille, flinke og pliktoppfyllende i møte med læreren, mens guttene ikke innordner seg på samme måte (Nielsen, 2009).

Det endte med at de to jentene lærte seg originalteksten på den rappen klassen hadde tatt utgangspunkt i. Til tross for at de hadde meldt seg frivillig til å rappe, vel å merke sammen med noen av guttene i klassen, sier Andrine:

Andrine: [...] jenter hører jo egentlig ikke til i hiphop, sånn egentlig. Det er jo mest hvis de er med på videoer og sånt (10.02.2009).

<sup>106</sup> I likhet med hvordan Sandberg har sett innvandregutter bruke *gangsta*-imaget og rap for å heve sin status i norske miljø (Sandberg, 2008).

<sup>107</sup> Dette gir hun uttrykk for i intervjuene jeg har med henne før og etter den observerte undervisningen.

Andrine har registrert at gutter dominerer som hovedpersoner i hiphop og at jenter sjelden har en sentral plass, men snarere framstår som pynt og dekor i videoer. Skal man ta i bruk Judith Butlers begrepsapparat kan man si at måten femininitet og maskulinitet konstitueres på gjennom hiphop er styrt av den heteroseksuelle matrisen (Butler, 1999 [1990]).<sup>108</sup> Det vil si at kjønnsperformativiteten i hiphop er underlagt strenge regler for hva som på den ene siden betraktes som feminint og strengt knyttet til den biologiske kvinnekroppen, og på den andre siden det som betraktes som maskulint og strengt knyttet til den biologiske mannskroppen. I følge Butler opprettholdes denne kjønnsmakten av stadige repetisjoner gjennom imitasjon. Andrine og Laila bryter med kjønnsnormen i hiphop, og rapper en rap som egentlig har et mannsperspektiv. I så måte er imitasjonen deres kjettersk og rokker ved illusjonen om rap som en maskulin praksis. Andrine og Lailas performativitet skaper en paradoksaleffekt (Søndergaard, 2000), både fordi de er jenter som har inntatt en subjektposisjon som vanligvis er besatt av menn, og fordi de er jenter som rapper en tekst der subjektet er en mann. En del av effekten er hvordan medelevene reagerer på jentenes performativitet, noe vi skal se nærmere på i det følgende.

Når hele klassen går sammen for å samkjøre tekst, komp og dans er det vanskelig å høre teksten og jentenes stemmer. De er svært forsiktige, og kroppsspråket og ansiktsuttrykkene avslører hvor ubekvemme de er i situasjonen. Et komp på 15 personer gjør det heller ikke enklere for dem. Det er usedvanlig mange perkusjonsinstrumenter i sving, og for at el-instrumentene skal matche, blir volumknappene skrudd i været. Danserne på sin side strever med å finne flyten. De syns musikken er helt annerledes enn slik de hørte den på cd-en, noe som forvirrer dem. Særlig jentene på dansegruppen klager over det ujevne kompet, men mest av alt klager de på Andrine og Laila. «Vi hører jo ingenting! Dere må rappe høyere!» (12.11.2008)

Som vi ser er ikke responsen fra medelevene spesielt anerkjennende og entusiastisk, snarere tvert imot. Kritikken om at de rappet for svakt synes å fremdeles sitte i når jeg i etterkant intervjuer dem:

Andrine: Det var jo egentlig gøy da! Det var bare det at...

<sup>108</sup> Se nærmere forklaring under punkt 2.3.3, og om dans under punkt 6.2.3.

Laila: Alle klaget hele tiden over at vi ikke sang høyt nok. Og jeg holdt på å skrike ut i mikrofonen, men det kom liksom ikke ut. Det var utrolig irriterende at de skulle klage sånn på oss.

Andrine: Altså, selve det å rappe passer jo best til en guttestemme.

Laila: Det er ikke noe for meg med rap. Jeg liker ikke stemmen min, og at den har noe med sang å gjøre.

Andrine: Nei, ikke jeg heller. Jeg syns stemmen min passer bedre til å... Jeg mener, jeg syns ikke min stemme passer til å rappe.

Laila: Heller ikke min.

*Silje: Må det liksom være mørkt og...?*

Laila: Ja, jeg tror det var derfor de ikke hørte oss så godt. For det er mye lettere å høre en mørk stemme enn... Det ble litt lyst av og til. Og det gjør vel at det ikke er så lett å høre. Jeg husker Chris prøvde seg litt på mikrofonen. Og med hans guttestemme hørte man det mye bedre.

*Silje: Er det bare det som gjør at rap passer best for gutter?*

Andrine: Jeg vet ikke. Jeg syns ikke jenter er så veldig flink til å rappe. Sånn som Miss Elliot, hun har jo veldig mørk stemme. Det går jo bra. Men jeg liker ikke henne så godt likevel.

*Silje: Syns du ikke de kvinnelige rapperne du har hørt har vært så vellykket?*

Andrine: Egentlig ikke. Altså, det er jo ingen andre enn hun som faktisk er virkelig kjent.

Laila: En som heter Eve er jo litt kjent... (10.02.2009)

Den refererte samtalesekvensen starter med at jentene ikke liker den kritikken de får fra sine medelever om at de rapper for svakt når de framfører den innøvde rappen sammen med komp og dans. Jentene påpeker urimeligheten i kritikken samtidig som de forsøker å forsvare seg overfor meg og forklare hvorfor de rapper så svakt. Som intervjuer opplever jeg denne sekvensen som noe i nærheten av en terapeutisk samtale (Kvale, 2001)<sup>109</sup> fra jentenes side. Det synes for meg som om de har behov for å bearbeide hendelsen og gjenopprette selvfølelsen. Utsagnene deres antyder hvor mye

<sup>109</sup> Kvale skriver at det er vanskelig å trekke en fast grense mellom det terapeutiske intervjuet og forskningsintervjuet. Begge kan gi økt innsikt og forandring, men det terapeutiske intervjuet legger vekt på personlig forandring, mens forskningsintervjuet legger vekt på intellektuell innsikt. Effekten av det terapeutiske intervjuet kan likevel bli mer kunnskap om menneskets situasjon (Kvale 2001 s.36-37)

som står på spill for dem i den musiserende situasjonen, og hvor personlig utleverende og sårbart det er for dem å stille stemmen sin fram. Begge konkluderer med at sang og rapping ikke er noe for dem, fordi de ikke har stemmer til det. På denne måten tar de sine medelevers kritikk langt mer til etterretning enn de imøtegår den med argumenter som for eksempel at de hadde altfor mye lyd å konkurrere med fra instrumentene. Måten de snakker om dette på viser hvordan de disiplinerer og regulerer sin subjektivitet i forhold til de krav og forventninger de opplever å møte i denne spesifikke musiseringssituasjonen.

Ut ifra et Foucault-perspektiv kan Andrine og Lailas debriefing og bearbeiding av musiseringssituasjonen forstås som en form for selvteknologi (Foucault, 1994). I bearbeidelsen av musiseringssituasjonen utøver Andrine og Laila noen teknologier på seg selv der de forsøker å forstå seg selv i forhold til musiseringssituasjonen. Utsagnet «Vi hører jo ingenting! Dere må rappe høyere!» fra medelevene setter i sving et selvreguleringsarbeid hos Andrine og Laila der de posisjonerer og konstruerer seg selv i forhold til klassekameratene og musikkaktiviteten. Når medelevene uttaler «Dere må rappe høyere!» går deres egne tolkninger videre til at stemmene deres ikke passer til å rappe» og til slutt har de konkludert med «Jeg syns ikke jenter er så veldig flink til å rappe», som Andrine uttrykker det. De knytter altså det manglende volumet i sine egne stemmer til det at de er jenter. Laila gjør det ved å referere til Chris som i en pause tar en mikrofon og «tulle-rapper», men framstår med mer volum og overbevisning enn de to jentene. Det Laila ikke nevner er at gutten som tar mikrofonen er en som ofte ytrer seg høylydt i klassen, mens de selv vanligvis er ganske lavmælte og unngår å ta ordet i klassen. I dette tilfellet ser det derfor ut som stemmebruk henger sammen med elevenes subjektposisjoner i klassen, og ikke om de er gutt eller jente. De har inntatt noen posisjoner å handle fra som gir seg utslag i hvordan de agerer både med kropp og stemme. Andrine og Laila har en beskjeden framtoning gjennom sine respektive kroppsspråk og en forsiktighet i stemmebruken sin. Denne væremåten greier de ikke å legge til side når de skal rappe, og det passer ikke overens med den selvhevdende performativiteten en rapper skal ha i følge hiphopsjangeren. Det som imidlertid kan ligge til grunn for Lailas kjønnsforklaring relatert til Chris er det Andrine kommer inn på i sitt utsagn «selve det å rappe passer jo best til en guttestemme.» Det er en klar

sammenheng mellom det Andrine her ytrer, det samme som oppgavesiden i læreboken og lytteeksemplet formidler og det mange hiphopforskere poengterer, at hiphop framstår som en maskulin diskurs. Oppfatningen av at denne musikkformen er et uttrykk for en viss type maskulinitet kan synes så hegemonisk at om noe bryter med den, som det disse jentenes rap gjør, er det ikke «ordentlig rap», eller det er ikke «godt nok». Dette bærer Andrine med seg i utsagnet sitt, og går nesten så langt som å gjøre kjønn til et sjangertrekk. Selv om hun ikke anerkjenner kvinnelige rappere som Miss Elliot, sier hun likevel ikke at bare gutter kan rappe. Hun knytter det mer opp til egen smak, at hun ikke liker noen av de kvinnelige rapperne hun har hørt, og at hun ikke liker å rappe selv. Dette viser også en selvteknologi i forhold til den rådende hiphopdiskursen. Andrine uttrykker en smak som er regulert av den rådende kjønnsnormen i hiphop og hun posisjonerer seg som subjekt i forhold til denne diskursen.

Andrine: [jeg vil gjerne] ha mer om hiphop, lære hvordan man lager beats og sånt, gjerne hiphopdansing og alt sånt. Men rapping, det kan guttene få gjøre!

Det er ikke bare Andrine og Laila som oppfatter hiphop og rap som noe maskulint som er forbeholdt gutter. En slik oppfatning kommer stadig til uttrykk i elevintervjuene. Ett eksempel er fra følgende gruppeintervju:

Jente 1: Det høres helt dumt ut hvis jenter gjør det.

Jente 2: Det kan være at folk liker best det de er vant til. De liker ikke at det skal komme inn annerledes rap for eksempel med jenter, for eksempel. At det ikke er normalt, og derfor syns de liksom det er teit med en gang, uten at de gjerne har hørt på det (fra gruppeintervju ved Dalen skole h-2008).

Utsagnet til den andre jenten er en interessant kommentar til den førstes påstand, og for så vidt også til det Andrine uttrykker i de presenterte intervjusekvensene. Folk liker det de er vant til, det de oppfatter som normalt. Det er nettopp dette Foucault definerer som diskursenes grenser. Så lenge noe oppfattes som normalt er det innenfor grensene til en gitt diskurs. Når noe oppfattes som avvik defineres det utenfor den diskursen som italesettes. Andrine og Laila oppfattet sin egen rap som et avvik fra den hiphopdiskursen de forholdt seg til i sin hverdag og uttalte seg i forhold til når jeg intervjuet dem.

Jentenes negative omtale av seg selv som rappere er knyttet til volum. Hvordan volum, sound og kjønn knyttes sammen i musikalsk opptreden er noe flere forskere har problematisert. Cecilia Björck fant i sin studie av kvinnelige rockemusikere at sound stadig ble brakt på banene som den mest kjønnede funksjonen i populærmusikkpraksis, og hun beskriver at det var en uttalt diskurs i materialet hennes at om man skulle lykkes som rockeartist måtte man før eller senere komme over frykten for å okkupere lydlandskapet gjennom høyt volum. Ellers vil man framstå som dum, jentete, svak og inautentisk (Björck, 2009). Lucy Green fant i sin studie av musikkopplæring i ungdomsskolen at jentene vegret seg for de elektriske bandinstrumentene som lager høy lyd, mens beskrivelsen av guttene var at de flokket seg rundt disse instrumentene (Green, 1997). Også Joseph Abramo fant i sin studie av kjønnsdifferensierte bandgrupper i videregående skole at guttene spilte med høyt volum, mens jentene øvde med svakere volum (Abramo, 2009). I Mavis Baytons studie av kvinnelige rockemusikere blir også dette med volum tematisert, for eksempel ved at de er redde for feedback (Bayton, 2000 [1988]). I disse studiene er volum som kjønnsdistingverende markør i musiseringssammenheng først og fremst knyttet til bandinstrumenter. Stemmens volum og sound blir ikke problematisert på samme vis. I så måte bidrar Andrine og Laila til forskningsfeltet med nye innsikter om hvordan den kjønnede stemmen kan sette begrensende betingelser for hvordan gutter og jenter vil tillate seg selv og hverandre å rappe i musikklasserommet. For elevene i denne musiseringssituasjonen, som lytter mye til rap på fritiden og kjenner sjangeren godt, blir ikke jenters «svake» og «lyse» rap autentisk i forhold til de idealene de opererer med.

### 6.2.3 En gruppe for dans

Dansegruppen består til slutt av fem jenter og fire gutter. Elevene bestemmer seg for å lage en kjønnsdelt dans der jentene danser mot guttene og vise versa. I den kreative prosessen som følger er jentenes måte å danse på gjenkjennende fra hiphopdans i form av line dance slik vi kjenner det fra musikkvideoer innenfor kommersiell R&B og hiphop. Jentene beveger seg på måter mange kvinnelige artister gjør for å framstå erotisk. Det ser imidlertid ikke ut som om de er klar over de erotiske konnotasjonene i bevegelsene sine. Det virker som om de utelukkende fokuserer på bevegelsene rent teknisk; å bevege brystpartiet raskt ut og inn, samt bevege hofter og bryst i bølgebevegelser.



Guttene på sin side får ikke til bevegelsene jentene introduserer, og lager i stedet sin egen kreative dans uten hensyn til sjangerregler innenfor hiphopdans. Dansen deres ligner mer en pantomime enn en dans. Med slag, spark og morske ansiktsuttrykk etterligner de tøffe gategutter (*gangsta*) mens de beveger seg framover på gulvet mot jentene. Jentene fniser litt når guttene kommer imot dem, men ser samtidig begeistret ut. Likevel kommer det en motforestilling mot en av guttenes hofte- og håndbevegelser som får en av jentene til spontant å utbryte: «Hallo! Du kan ikke gjøre sånn! Det er jo så femi!»(05.11.2008)

Episoden viser hvordan kjønn får betydning i måten elevene organiserer aktiviteten på, i de forskjellige ferdighetene de bringer med seg inn i aktiviteten, i hvor de henter dansebevegelsene de imiterer fra, og i hva de finner akseptabelt og passende for jenter og gutter å gjøre. Danseaktiviteten innebærer langt mer enn å øve på musikalske, dansetekniske og koordinasjonsmessige ferdigheter. Musisering blir en sosial aktivitet som involverer sosial forhandling i den forstand Christopher Small teoretiserer med neologismen *musicking* (Small, 1998). I de sosiale forhandlingsprosessene mellom elevene opererer maktmekanismer i det relasjonelle spillet og setter status, identitet, kjønn og seksualitet på spill. Dette skal jeg se litt nærmere på.

I likhet med funn i kapittel 5 framstår dans som jentenes territorium, noe som også er kjent fra forskning på ungdomskultur og uteliv (Frith & McRobbie, 2000 [1978]) så vel som i skolesammenheng (Lindqvist, 2010). Jentene ønsker å danse, de er kompetente dansere og det ser ut som de liker å vise sine danseferdigheter overfor hverandre. Det kan man se på måten de prøver ut ulike dansebevegelser, der den ene forsøker å overgå den andre i teknisk avanserte trinn og bevegelser. Man kan også gjenkjenne kvinnelige populærmusikkartister i bevegelsene deres. Slik sett kan jentenes dansing sees på som en måte å utforske femininitet i vår kultur på. Judith Butler påpeker at imitasjon av kjønnsfigurasjoner fra egen kultur er en del av det å finne mening og aksept som subjekt i en kulturell eller diskursiv orden (Butler, 1999 [1990]). I følge Butlers tenkning vil jentenes imitasjoner av kvinnelige artister forme deres subjektivitet som kvinnelige og feminine. Det er en måte å gjøre kjønn på som inngår i deres kjønnsperformativitet. En artist som Rihanna, som for øyeblikket er en av verdens mest populære sangere på hiphop og R&B-stjernehimmelen representerer i så måte en sentral kjønnsfigurasjon i dagens populærkultur som unge jenter imiterer.

Gjennom media får man vite hvordan Rihanna trener og hva hun spiser for å kunne ha en «så feminin kropp» og for å kunne beherske det dansetekniske hun presterer på scenen og i musikkvideoer.<sup>110</sup> Unge jenter blir nærmest tildelt oppskriften på hvordan reprodusere den feminiteten Rihanna representerer og konstituerer.

Ved synet av de dansende jentene går assosiasjonene til nettopp slike artister som Rihanna. I tråd med Butler er det nærliggende å tenke at måten jentene iscenesetter feminitet på er styrt av det hun kaller *den heteroseksuelle matrisen*. Butler definerer dette som en kjønnsmakt og et tankesystem sentrert rundt den dualistiske kropp/sjel-splittelsen, hvor maskulinitet forstås som en reflektering av mannlig på den ene siden av spekteret mens feminitet reflekteres som kvinnelig på den andre. Subjektet konfronteres dermed konsekvent med begrensede muligheter for handling utenfor meninger som allerede er sosialt etablert (Butler, 1999 [1990]). Den formen for dans som jentene utfører, er allerede etablert som en måte å agere feminint på, og når en av guttene prøver på noe av det samme, blir han raskt kritisert for å være «femi». Samtidig kan jentenes opptreden tolkes som ikke nødvendigvis (bare) et ønske om å være attraktive og begjærlige, men like mye å bli vurdert for sine ferdigheter og kunnskaper innenfor dans. Med andre ord er det status som står på spill for jentene. I tillegg til å markere seg overfor hverandre, bruker de dansen til å markere seg overfor guttene. Benedikte, en av jentene i dansegruppen som jeg senere hadde et individuelt intervju med, hevder at jentenes dans var en måte å imponere guttene på:

Benedikte: Jeg tror egentlig det bare var vi jentene som ville vise at vi var bedre enn guttene. Tror egentlig det var litt det det gikk i. Og så hadde de lyst til å motbevise det og så fikk det den formen. Jeg tror det var det, selv om vi sikkert den gangen sa noe annet [...] Jeg tror de (guttene) ble litt flau etter hvert fordi de så at jentene var faktisk ganske god i å danse.

*Silje: Tror du dere kunne lært dem det som dere gjorde?*

Benedikte: Nja, altså, vi kunne sikkert lært de det, men jeg tror ikke de ville vært så flinke (latter). De hadde sikkert gjort sitt beste, men jeg vet ikke om det hadde sett så flott ut (16.01.2011).

---

<sup>110</sup> Se appendiks 3.

Benedikte antyder at dansen ble en slags rivalisering eller maktkamp mellom guttene og jentene om status og posisjon i klassekulturen. Matrisen Butler teoretiserer vurderer ikke bare det heteroseksuelle begjæret som et sannhetsregime,<sup>111</sup> det vurderer også det mannlige og maskulinitet høyere enn det kvinnelige og femininitet. Hvis dans konstitueres som en feminin aktivitet eller assosieres med femininitet, kan det forklare disiplinens lave status i mange sammenhenger, for eksempel i skolesammenheng. Musikk læreren Bente sier følgende om hvordan dans behandles i skolen:

Bente: Dans er en stemoderlig behandlet aktivitet både av musikk lærere og gymlærere. Ingen vil ta ansvar for det (20.01.2009)!

Dans er også nedprioritert i KL06 i forhold til L97. I L97 var musikkfaget delt inn i områdene lytting, komponering, musisering og dansing, noe som i langt større grad synliggjorde dansen som en musikalsk aktivitet. I KL06 er dansen langt mindre eksplisitt, noe som signaliserer at dansen nedprioriteres, ikke bare av lærere, men også på skolepolitisk nivå. Til tross for dansens tilsynelatende lave status, ser det ut som jentene i denne sammenhenger bruker dens potensial til å styrke sin posisjon i klassen.

Når det gjelder guttene på dansegruppen, hadde som nevnt kun en av dem valgt å danse frivillig. De andre ser noe utilpass ut og er kanskje redde for å dumme seg ut. Den ene jentens karakteristikk av en gutts bevegelser som «femi» gjør det ikke enklere for dem. Kommentaren bidrar til å innskrenke rammene for hvordan guttene kan bevege seg for å framstå tilstrekkelig maskulint. Det er med andre ord mye som står på spill for guttene når de beveger seg foran jentene. Guttene dans kan synes som et langt mer risikabelt prosjekt enn jentenes rapping på tekstgruppen. Jentene ble indirekte beskyldt for ikke å være gode nok fordi de rappet for svakt. Guttene derimot, risikerer ikke bare å avsløre utilstrekkelig autentisitet som dansere. De er også utsatt for å bli stemplet som ikke tilstrekkelig guttete eller maskuline. En slik holdning kan også tolkes fram i Benediktes utsagn: «De hadde sikkert gjort sitt beste, men jeg vet ikke om det hadde sett så flott ut.» Det trenger ikke bare handle om manglende ferdigheter, men like mye hva som passer seg for gutter innenfor den heteroseksuelle

<sup>111</sup> Et begrep Foucault bruker mye og som jeg kommer tilbake til i kapittel 7.

matrisen. Også guttene styres og begrenses av denne kjønnsmakten.<sup>112</sup> Tidligere studier i ungdomsskolen viser at uttrykk for homofobi og homonegativitet ikke er uvanlig for denne aldersgruppen, selv om de fleste elever samtidig er klar over at det ikke er politisk korrekt (Røthing, 2007). Dans kan i denne sammenhengen oppleves truende for noen gutter (Gard, 2001). Frykten for ikke å bli betraktet som tilstrekkelig maskulin kan være en viktig forklaring på hvorfor dans har så lav status blant gutter, nettopp fordi dans i utgangspunktet er feminint betraktet (Lindqvist, 2010). Å velge en slags pantomime med forsøk på å imitere et *gangsta*-image fra hiphop-kulturen kan tolkes som guttenes kompensering for begrensede danseferdigheter, men kanskje vel så mye for å markere sin egen maskulinitet. Å spille på *gangsta*-imaget kan betraktes som guttenes måte å «ta rommet» på i møte med jentenes erotiske, selvhevdende og kontrollerte bevegelser.

#### 6.2.4 En gruppe for komp og instrumentering

Spillegruppen skal med hjelp fra en kyndig assistent plukke akkord-skjemaet fra rappen de har hørt på cd-en, og i størst mulig grad imitere spillet de hører. Gruppen består bare av gutter, bortsett fra én jente som skal spille congas. Det er Lise. Som Benedikte sier: «Egentlig tror jeg alle guttene ville spille, men det var det jo ikke plass til». Likevel ble det til slutt plass til 15 elever på spillegruppen.

Spill på instrumenter framstår som guttenes arena. I likhet med den grunnleggende opplæringen på bandinstrumenter presentert i kapittel 5, slår rockens instrumentering inn, selv om det her skal kompes innenfor en annen musikk sjanger enn rock. Dette gjennomslaget kan ha sammenheng med at læreren tilrettelegger aktiviteten på bandinstrumenter som i utgangspunktet ikke forbindes med rap og hiphop-musikk. Det er imidlertid ikke rom for sampling og å lage beats og loops på pc-en i denne undervisningskonteksten. Mulighetsbetingelsene er begrenset til bandinstrumenter og

---

<sup>112</sup> En dommer i den amerikanske tv-konkurransen *So you think you can dance?* uttrykker overfor to unge ekstremt talentfulle mannlige dansere at han ikke tror de vil klare seg i finalen. En jente vil vinne rett og slett fordi hun er jente, hevder han (TVNorge 02.09.2011).

perkusjon. Heller ikke beatboxing<sup>113</sup> tas i bruk, selv om det ikke krever annet utstyr enn en mikrofon, som skolen har flust av. Man er imidlertid avhengig av at noen elever er interessert i å beatboxe, med mindre læreren selv er kompetent til det og kan demonstrere, noe som ikke var tilfelle i denne undervisningen. I et intervju med en av guttene får jeg imidlertid vite at han er veldig opptatt av beatboxing og driver mye med det på fritiden. Han syns det var gøy å få spille på trommesettet i dette undervisningsopplegget, og savnet av den grunn ikke muligheten til å få beatboxe. Flere av de andre guttene jeg snakket med i etterkant satte pris på å få spille på de vanlige rockeinstrumentene. To elgitarer og flere kassagitarer var i sving, og hele fire elever fikk spille trommer. Man hadde to trommesett stående på musikkrommet i dette tidsrommet, så to gutter spilte sammen på hvert av dem. De elevene som ble til overs ble utstyrt med perkusjonsinstrumenter. Etter hvert som musikken tok form hørtes det mer ut som riffet til en rockelåt enn loopet til en hiphoplåt, og guttene så ut til å storkose seg.

Midt oppi dette orkesteret sto Lise og slo på congaen. Hun så ikke ut til å ha noe særlig kontakt med de andre guttene, men hun så ikke akkurat forkommen ut heller. I et individuelt intervju jeg har med henne ganske lang tid etterpå forteller Lise om hvordan det var å være eneste jente i bandet og hvorfor hun valgte det:

Lise: Jeg har ikke noe problem med det. Men det at liksom alle de andre jentene helst vil ha noen ved siden av seg liksom [...] jeg klarer liksom å være med alle andre også, ikke bare ha en som jeg må ha der liksom (16.01.2011).

Videre i samtalen uttrykker Lise at hun syns guttene i klassen er veldig dominerende, mens jentene har inntatt posisjonen som de stille og snille. På spørsmål om hva hun syns om dette kjønnsmonsteret, svarer hun:

Lise: Jeg liker det ikke, sånn egentlig. For jeg syns at gutter og jenter, de har jo samme status på en måte. At guttene skal dominere er litt feil. Men jentene trekker seg bare tilbake og tør ikke si sin mening, så da blir det bare sånn .

---

<sup>113</sup> Beatboxing, eller human beatbox (engelsk: *menneskelig trommemaskin*), er kunsten å skape rytmer, lydeffekter og musikk kun ved å anvende sin egen kropp (i hovedsak munnen). Beatboxing regnes som et element i hiphopkulturen, og har vært hyppig brukt siden 1980-tallet.

Med bakgrunn i det Lise her forteller kan man spørre seg om hennes deltagelse i bandet er en aktiv demonstrasjon mot de kjønnsmønstrene hun opplever dominerer klassen hennes. Var hun virkelig så bevisst valget sitt da hun deltok i bandet, eller var det mer i etterpåklokskapens lys hun reflekterte så kjønnsbevisst, kanskje inspirert av mine kjønnsperspektiverende spørsmål? Da jeg spurte Lise hvorfor hun valgte bandgruppen, svarte hun at hun verken kan danse eller synge, så å delta på en av de andre gruppene var uaktuelt. Hun kunne for så vidt ikke spille noe instrument heller, men gikk ut ifra at ikke alle de 14 guttene heller kunne det, så dermed var det mindre risikabelt å delta på bandgruppen.

Det er interessant at Lise finner det mindre aktuelt å delta på dansegruppen og vokalgruppen enn i bandet. Som vi har sett er dansen jentenes territorium, og det er heller ikke ukjent at jenter som synger bekrefter en tradisjonell oppfatning av feminitet (Green, 2010). Jeg tolker Lises valg av bandet som en løsning for å slippe å avsløre manglende ferdigheter innenfor dans og sang, som det nærmest tas for gitt at jenter behersker. Dette kan også være en forklaring på hvorfor hun er så opptatt av å framheve seg selv som selvstendig og beskrive de andre jentene som avhengige av hverandre. Ved å snakke om jentene på denne måten kan hun gjenopprette selvfølelsen, som ifølge min tolkning ble noe truet av de «feminine» subjektposisjonene som ble tilbudt gjennom de aktuelle vokal- og danseaktivitetene. Selv om dette kan være bakgrunnen for at Lise velger bandet, kan valget hennes like fullt betraktes som en motstandshandling mot kjønnsmønstrene i klassen. Den rådende kjønnsdiskursen Lise viser motstand mot handler om at bandet er guttenes territorium, men også om at jentene i klassen er svært avhengige av hverandre.

Observasjonsnotatene mine bekrefter at guttene og jentene i klassen holder seg mest adskilt. Lise kommenterer først og fremst jentenes uselvstendighet. At bandet er guttenes territorium tas nærmest for gitt, og er derfor ikke så eksplisitt. I motsetning til dansen, som viste seg å være et risikoprojekt for guttene, er bandet guttenes trygge havn. Det er med andre ord ikke bare jentene som søker sammen, slik Lise beskriver det. Ifølge mine observasjoner gjelder dette vel så mye for guttene. Ruud og Berkaak beskriver i sin studie av et rockeband med bare gutter hvilket homososialt fellesskap

som konstitueres i en slik sammenheng, med rom for å utforske ulike maskuliniteter (Berkaak & Ruud, 1994).

Lise bruker spillet på congaen og deltagelsen i bandet til å forstyrre strukturene som har begynt å ta form i den sosiale forhandlingen mellom elevene. Ved å bli med i bandet som den eneste jenten går hun bevisst inn for *ikke* å bekrefte måten femininitet og maskulinitet blir konstruert på gjennom musikk av de andre elevene i klassen. Måten hun posisjonerer seg på i bandet truer imidlertid ikke guttenes fellesskap nevneverdig. Hun gjør ikke så mye ut av seg der hun står bak den store congaen, og det ser ikke ut som om guttene lar seg affisere av hennes tilstedeværelse. Hadde hun inntatt en mer dominerende posisjon blant guttene, kunne reaksjonene og effektene blitt annerledes. Selv om det er en noe stille demonstrasjon Lise foretar, representerer valget hennes like fullt en motstand mot den hegemoniske kjønnsdiskursen hun beskriver i intervjuet. I sin kjønnsperformativitet gjennom musikkaktiviteten viser hun at hun ikke aksepterer de begrensede subjektposisjonene som konstrueres i og gjennom klassesdiskursen. Selv om dette ikke nødvendigvis var bevisst i handlingsøyeblikket, ble det italesatt som en bevisst motstandshandling gjennom refleksjonene hennes i etterkant.

### 6.3 Selvkomponert rap etter alle kunstens regler

Etter publikums respons å bedømme, har vi kommet til kveldens høydepunkt under den tradisjonsrike juleforestillingen til elevene ved Dalen skole. Eirik,<sup>114</sup> entrer den lysdempede scenen med spotten hvilende på seg. Gutter i salen roper navnet hans i det musikken setter i gang, og han ser selvsikkert utover forsamlingen. I bakgrunnen har fire dansere stilt seg opp. De er alle jenter. Også en femte jente med mikrofon i hånden stiller seg i skyggen av Eirik. Det er Benedikte.<sup>115</sup> Så begynner Eirik å rappe. For meg som ikke har observert innøvingen av dette nummeret, er det jeg hører og ser overraskende og imponerende. Eirik framstår som en overbevisende og rutinert rapper. Han rapper om forventningene rundt seg til hvordan han skal oppføre seg og tenke. Mange av verselinjene starter med «They say...», men han konkluderer med at han må være seg selv. På refrenget synger Benedikte en vakker melodi med en

<sup>114</sup> En av guttene fra forrige undervisningsopplegg som forlot rap-gruppen sammen med kompisen sine, og overlot to jenter alene med en rap.

<sup>115</sup> Det er den samme Benedikte som var på dansegruppen i forrige undervisningsopplegg.

---

overbevisende stemmeprakt. Hun står fremdeles i skyggen. Det går noen runder med veksling mellom rappende vers og det melodiose refrenget før de til slutt forenes i et slags felles refreng der rap og melodi flettes sammen (16.12.2010).

Isenesettelsen med Eirik foran og jentene bak, han i spotten og jentene i det skyggelagte området rundt, rekonstruerer på mange måter kjønnsdikotomien i hiphop der mannen er hovedperson og kvinnene bipersoner. Han er et subjekt som har noe å fortelle om livet sitt. Jentene har først og fremst en dekorativ funksjon som skal framheve rapperen. Dette er min oppfatning av det jeg ser. Benediktes beskrivelser av det hun var med på vektlegger helt andre dimensjoner ved opptreden:

Benedikte: Det har egentlig ikke vært noen her på skolen som har visst at jeg kunne synge. Det var jo flere som begynte å le når de hørte at jeg skulle synge på rappen til Eirik, og så ble de helt målløse når jeg først sang, så det er jo litt gøy egentlig (fornøyd latter) (16.01.2011).

Det ser ikke ut som Benedikte plages av å stå i skyggen av Eirik. Det er han som har laget både tekst og melodi, og det kan se ut som det betyr noe for henne å ha hans anerkjennelse på sangprestasjonene sine:

Benedikte: Jeg tror ikke han tenkte «Hun der Benedikte i klassen». Jeg tror det ble mer sånn «Hun der som skal synge på rappen min».

Likevel har Benedikte sitt eget prosjekt gående. Hun liker å synge og hun vil overraske og imponere sine skolekamerater med sangen sin. Det å få synge på denne rappen blir en statushevende arena for Benedikte der hun kan få vist fram nye sider av seg selv. At det er rapperen som står i forgrunnen og er hovedpersonen, er mindre vesentlig for henne. Når temaet ikke nevnes i intervjuet, er det kanskje også fordi denne rollefordeling er så selvsagt i hiphop. Det at en kvinnelig vokalist kommer inn og synger et melodios refreng i en rap-låt er et vanlig sjangertrekk ved hiphop som elevene har fått med seg, noe som også kom fram i enkelte av gruppeintervjuene jeg foretok, særlig med jenter:

Jente: Ofte er det sånn at mannen rapper og så synger det noen damer i bakgrunnen liksom. Det er jo veldig ofte et sånt refreng med damer eller en dame som synger (fra gruppeintervju h-2008, Dalen skole)!



Et annet gruppeintervju viser at jentene liker best refrengene som ofte synges av damer:

Jente 1: Mange ganger er det sånn at mannen rapper på versene og på refrenget er det mer sang. Og da kommer gjerne en jente inn og synger på refrenget.

Jente 2: Det er i hvert fall sånn på noen.

Jente 1: Jeg liker refrenget mye bedre enn versene (latter).

Jente 3: Jeg hører egentlig ikke på rappen i det hele tatt, men på sangen, da hører jeg etter! (fra gruppeintervju h-2008, Dalen skole)

Denne kjønnede arbeidsfordelingen er noe som blir imitert når elevene vil gjøre det «ordentlig» og på sine egne premisser, i motsetning til den lærerstyrte rappen fra forrige beskrivelse, som ble noe hjemmesnekret på skolens premisser og hadde mange brudd med den hiphopen elevene er vant til å lytte til. Mannen som rapper og kvinnen som synger representerer ikke bare en kjønnet arbeidsfordeling, men en kjønnsperformativitet gjennom musikalsk form. Det er kanskje derfor jentene i det refererte intervjuet over relaterer seg mest til refrengene. Det er der de finner gjenklang til egen subjektivitet. At musikk tillegges kjønnet mening på denne måten er ikke noe nytt fenomen. Både Susan McClary (1991) og Marcia Citron (1993) har forsket på hvordan kjønnskonstruksjoner i samfunnet skriver seg inn i musikalske former. Susan McClary skriver om hvordan affektlæren gjenspeiler tidens kjønnsforståelse (1600-tallet) og ikke minst det fallogosentriske<sup>116</sup> perspektivet i de tillagte meningene til musikken. Moll, dissonans og kromatikk er eksempler på musikkelementer i affektlæren som skal beskrive kvinnelighet. Disse ble satt opp i binære dikotomier med dur, konsonans og diatonikk som ble betraktet som maskuline størrelser. Et godt eksempel på hvordan tillagte feminine betydninger tas i bruk i komposisjoner er *Carmen* av Bizet der temaet i Carmens forførende arie utelukkende består av kromatiske bevegelser (McClary, 1991). Citron bruker sonatesatsformen som eksempel på hvordan musikalske former forklares og beskrives gjennom kjønnede

<sup>116</sup> Fallogosentrisme er en neologisme konstruert av Jacques Derrida, som hevder at den vestlige logosentrisme (tro på en opprinnelig meningsfylde som kommer til uttrykk gjennom *det talte* ordet som metafysisk tilstedeværelse (logos), mens *skrift* (différance) står i et binært forhold til det talte) er uløselig forbundet med fallosentrisme (altså opphøyelsen av fallos som den primære signifikanten i kjønnsdikotomien mann/kvinne) (Mortensen et al., 2008 s. 89-90). Dette er noe Judith Butler inkluderer i sin forståelse av den heteroseksuelle matrisen.

metaforer. Hovedtemaet som hovedsakelig komponeres i en dur-toneart blir karakterisert som maskulint. Det er dette som driver satsen framover. Sidetemaet som går i moll og representerer en stillstand med dvelende variasjoner, repetisjoner og sekvenseringer over hovedtemaet blir karakterisert som feminint (Citron, 1993). Eksemplet viser hvordan allerede eksisterende oppfatninger av feminitet og maskulinitet blir overført til musikken. På lignende vis, og kanskje enda tydeligere konstrueres det kjønnede betydninger til hiphopmusikken. Rappen, som i likhet med hovedtemaet i sonatesatsformen er det viktigste i musikken, er det som skaper framdrift i musikken og i teksten. Det er her historien fortelles. Det melodiose refrenget er i likhet med sonatesatsformens sidetema repetitivt og representerer et stadig tilbakevendende behagelig avbrekk i historien som fortelles (rappen). Som vi har sett i elevenes tale om hiphop og i Eirik og Benediktes kjønnsperformativitet i eksemplet over, blir reproduksjonen av slike kjønnskonstruksjoner så tydelige i hiphop, fordi det så ofte er menn som rapper og kvinner som synger det melodiske refrenget. Som i den musikken McClary og Citron beskriver, som er fra en helt annen tid, har også hiphopen det fallogosentriske perspektivet i musikken med mannen og det maskuline som det første, og kvinnen og det feminine som det andre. Dette er en diskurs som også til dels materialiserer seg når hiphop tas i bruk i klasserommet.

## 6.4 Selvlaget hiphop-dans til klassekonsert

Ved Bakken skole observerte jeg forberedelser og gjennomføring av en klassekonsert i en åttende klasse.<sup>117</sup> I dette avsnittet skal jeg beskrive en elevgruppe fra dette undervisningsopplegget som laget en hiphop-dans. Elevene sto helt fritt til å lage dans og velge musikk selv. Gruppen besto av to jenter og en gutt. Det var Raja, Sara og Dani, som jeg har valgt å kalle dem. Ingen av dem har etnisk norsk opprinnelse, bortsett fra Sara som har norsk far, men filippinsk mor. Foreldrene til Dani emigrerte fra Sri Lanka før han ble født, og han snakker mye om den tamilske musikkulturen og er tydelig stolt av sin kulturelle bakgrunn:

---

<sup>117</sup> Dette er tidligere beskrevet i kapittel 5.2.

Dani: [...] når jeg er hos tamilske, så har de fleste sånn god smak, sånn... De tamilene jeg er mest hos, jeg er jo mest hos tamiler, da hører vi for det meste på den samme tamilske musikken [...] De sangene jeg hører på nå er fra de nyeste filmene (Gruppeintervju 24.11.2009, Bakken skole ).

Raja har foreldre fra Bangladesh. Jeg fikk ikke snakket med henne om hennes bakgrunn fordi hun var på ferie i Bangladesh da jeg hadde intervju med gruppen. Sara som har filippinsk mor, har ikke så nært forhold til filippinsk kultur som Dani har til den tamilske, men hun forteller at de feirer en høytid der de synger og danser til filippinsk musikk. Hun lytter ikke til filippinsk musikk ellers i året. Som hun selv uttrykker det:

Sara: Men de [de filippinske sangene] hører ikke jeg. Det er liksom mer sånne tradisjonelle sanger på en måte. Ikke sånn som *jeg* hører på, på en måte.

De kulturelle forskjellene som måtte være mellom de tre elevene kommer imidlertid ikke til uttrykk når de forenes i *The hip-hop-nation*.<sup>118</sup> Hvor vidt musikken og dansen deres konstituerer kjønnsforskjeller skal jeg se nærmere på i det følgende.

#### 6.4.1 Det kjønnsperformative i dansen

Raja, Sara og Dani er i full gang med å komponere en dans, eller kanskje det er riktigere å kalle det to danser, for Dani danser noe helt annet enn de to jentene. Raja har musikken de bruker på mobilen sin. De jobber til to ulike lydspor. Det første er *Boom, shake, drop* med Flo-Rida, som gjør den som en typisk *party-rap*.<sup>119</sup> Det andre lydsporet de bruker er *Roll* med Sean Kingston,<sup>120</sup> som er en noe roligere låt. Den første er preget av rytme og rap, mens den andre er mer melodios med *latino*-preg og rappen er mer syngende. Elevene snakker om musikken og ulike dansebevegelser på en måte som får dem til å virke fortrolig med hiphopterminologien, noe jeg som observatør ikke er. Dermed har jeg litt problemer med å henge med på alt som blir sagt. Kommunikasjonen dem imellom virker veldig konstruktiv og god. Alle tre er aktive med forslag til nye bevegelser, og de har alle tre sterke meninger, men er samtidig lydhøre for hverandre, og gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Det er få antydninger til friksjon, bare en litt småertende tone innimellom.

Dani danser breakdance. Han er overraskende flink med tanke på at han er selvlært. Som sedvanlig for en *break-boy* er han mye nede på gulvet med hele

<sup>118</sup> Et samlebegrep for en global hiphop-kultur.

<sup>119</sup> Se musikkvideo: <http://www.youtube.com/watch?v=eIeacc0LmWg&ob=av3n> . Den finnes også i en versjon med Pitbull som gjør den i mer *mack*-stil.

<sup>120</sup> Se musikkvideo: <http://www.youtube.com/watch?v=OzUuAdyafNg>

kroppen, på hodet og hender. Han er særlig opptatt av den særegne stillingen *baby-freeze*<sup>121</sup> som han øver mye på. Raja og Sara danser mer oppreist, bortsett fra helt i åpningen av dansen der de begynner nede på huk. De kaller dansemåten sin hiphopdans som en distinksjon til breakdance. Jentene beveger hoftene mye og gjør bølgebevegelser med overkropp (bryst og mage). Bevegelsene deres er svært gjenkjennbare fra kvinnelige dansere i musikkvideoer. I likhet med Dani har heller ikke jentene gått på noe dansekurs. De er selvlærte og sier selv at de hermer etter det de ser på musikkvideoer. Raja og Sara gjør de samme bevegelsene likt, selv om de har sine individuelle kroppsuttrykk. Raja har en avslappet, litt røff stil og er den mest utprøvende av de to. Sara er mer «finslig». Hennes tilnærming til dansen er mer forsiktig. Hun holder hele tiden litt igjen, og man aner at hun egentlig kan mye mer enn det hun viser. Danis dans inngår som kontrast til det jentene gjør. Noen ganger danser alle tre samtidig, andre ganger danser Dani for seg og jentene for seg. Dani blir på en måte solist, mens Raja og Sara hele tiden opptrer som en duo.

Mot slutten av øvingsøkten konfronterer jentene Dani med følgende forslag: «Må du breake hele tiden? Kan ikke du være med på det vi gjør noen ganger også?» Da svarer Dani kontant: «Jeg kan bare breake! Jeg kan ikke danse hiphop!» Han på sin side får imidlertid jentene med på at de alle tre skal ende dansen i *baby-freeze* (21.10.2009, Bakken skole).

Ser man på repertoaret Raja, Dani og Sara har valgt, er det den kommersielle *party*-rappen de holder seg til. I intervjuet jeg senere har med dem påstår de at de ikke hører så mye på hiphop, bare det mest populære. Sara forteller at hun hører mer på pop, for eksempel Pussycat Dolls<sup>122</sup>, mens Dani som tidligere nevnt hører mest på tamilsk filmmusikk. Jeg aner også en slags vegring imot å gi til kjenne så klare musikkpreferanser. Det skulle noen spørsmål til før jeg fikk et konkret artistnavn ut av Sara. Det samme ser jeg i flere av de andre gruppeintervjuene. Det er sikkert ulike forklaringer på hvorfor elevene vegrer seg fra å lansere konkrete musikkpreferanser. Noen er kanskje redde for hva medelevene vil synes om smaken. Det kan også hende at mange av dem rett og slett ikke hører på bestemte artister, men på det som til enhver tid presenteres i de mediene de bruker. Det synes imidlertid framtreddende at lyttevanene deres hele tiden er i bevegelse, derfor svarer mange «Akkurat nå for tiden lytter jeg til...».

<sup>121</sup> Dette er en stilling fra breakdance, der man delvis ligger med armer og det ene kinnet i gulvet og beina i været. Det kan ligne en fosterstilling, derav navnet.

<sup>122</sup> Jeg syns Sara ligner på frontvokalistene i Pussycat Dolls. De samarbeider med rappere og går inn i hiphop'ens estetikk, men uttrykker samtidig en slags *girl power*. Se link til musikkvideoer her: <http://www.youtube.com/watch?v=3BBsF7VIOyo&ob=av2e>

Selv om de tre elevene samarbeider og lager en dans sammen, blir rollene i dansen umiddelbart kjønnsdelt. De to jentene gjør stort sett det samme, mens gutten lager en egen kontrasterende dans. De veksler mellom å danse hver sin gang og å danse mot hverandre. Når Dani ikke imøtekommer jentenes forslag om at han kan være med på litt av deres dans, handler det neppe om at han ikke skulle kunne få til det de gjør og være like flink som dem. Det høres snarere ut som han markerer sin nisje. Breakdance er det han kan, mens hiphopdans kan jentene ta seg av. Han markerer på en måte en legitim form for gutteaktighet. Han har ikke noe å skamme seg over. Det er tross alt ikke så mange gutter som danser hiphop. Begrepene hiphop og breakdance brukes mye om hverandre, men ofte går det et kjønnskille mellom den hiphop-dansen som er mye nede på gulvet og svært akrobatisk der en overvekt av gutter deltar (*the break-boy* eller *b-boy*), og en hiphopdans mer i retning street dance som er det jenter helst bedriver. Raja og Sara på sin side forsøker å bryte dette kjønns skillet mellom breakdansen nede på gulvet og den oppreiste hiphopdansen. De har lyst til at i hvert fall deler av dansen kan gjøres unisont av alle tre. Når de ikke får Dani med på dette, går de heller med på hans forslag om å avslutte dansen i en breakdance-bevegelse, noe som for så vidt er ganske ambisiøst og krevende. De viser seg mer fleksible enn Dani, og tilpasser seg ham. Dette inntrykket ble også forsterket når jeg intervjuet dem senere. Dani tok ordet mest og dominerte under gruppeintervjuet, noe som kan avspeile hvordan etablerte kjønns mønstre i sosiale forhandlingsprosesser griper inn i forhandlinger om musikalske valg.

Mye av kjønnsdifferensieringen i dansen er felles med den hiphopdansen elevene ved Dalen skole laget.<sup>123</sup> Forskjellen er imidlertid at mens guttene ved Dalen skole manglet grunnleggende danseferdigheter innenfor hiphop og løste det med å lage en pantomime, innfrir Dani et sjangerkrav i hiphop når han behersker breakdance. Det er statusbringende å hevde seg som sterk og maskulin, både i guttefellesskap og for å gjøre seg attraktiv overfor jentene. Det statusbringende ved breakdance er nok like sterkt til stede i ungdomsskoleklasserommet som på gaten. Det er en danseform som kanskje er mer knyttet til akrobatikk og idrettsprestasjoner enn estetikk og kunst, selv

---

<sup>123</sup> 6.2.3.

om det også er det. Dani og Sara er eksplisitte i intervjuet på at breakdance er fysisk krevende, og de slutter at det derfor er vanskeligere for jenter enn for gutter.

Dani: Nei, det er vel mest gutter som breakere da, siden det innebærer litt sånn (latter) risiko.

Sara: (fniser) Du må være så veldig sterk, eller veldig trent liksom. Mens jenter liksom, det er ikke så mange som breakere, for det er veldig vanskelig.

Dani: Du må liksom ha den kroppsbygningen for å gjøre noen ting. For eksempel det å stå på hendene. Det må du være trent til da.

Sara: Og du må være litt myk.

Dani: Det å stå på hendene kan for så vidt begge klare. Men det å stå på hodet, det er vanskeligere for jenter (24.11.2009).

Dani og Sara viser her noen klare oppfatninger av hva som passer seg for jenter og hva som passer seg for gutter, og gjennom dansen sin posisjonerer de seg i forhold til disse normene og forestillingene. De lar tanker om den biologiske kroppen styre deres egen kjønnsperformativitet gjennom dansen.

#### **6.4.2 Forhandling om kjønn, men også etnisitet**

Vi har kommet til det nest siste nummeret på 8As klassekonsert; Raja, Dani og Sara skal framføre dansen sin. Alle tre er kledd i treningsbukse og hettejakke. Når de starter, sitter Raja og Sara på gulvet bak hverandre, mens Dani står bakerst. Jentene begynner dansen med å bevege seg oppover fra gulvet og til hver sin side. De har mange bevegelser fra street dance, men noen håndbevegelser minner meg mer om tradisjonsdans fra asiatiske land. Dani kommer fram på gulvet mens jentene danser på hver side av ham. Danis bevegelser er stort sett nede på gulvet som i breakdance. Mitt i dansen skifter de sang. Her får de noen tekniske problemer, men henter seg raskt inn igjen. De viser imidlertid tydelig med kropp og mimikk at de syns denne glippen er pinlig. Gruppen får heftig applaus når de er ferdige (05.11.2009, Bakken skole).

Jeg oppfattet både i situasjonen da de opptrådte for klassen og i intervjuet etterpå at det var mye som sto på spill for de tre elevene når de skulle danse foran resten av klassen sin. Det er en risiko å kaste seg ut i spillet når man ikke er helt fortrolig med spillereglene, og da mener jeg ikke at Raja, Dani og Sara ikke kjente sjangerkravene innenfor den danseformen de hadde valgt. Risikoprojektet handlet imidlertid om hvorvidt dansen de hadde laget og musikken de hadde brukt ville slå an i den

klassekulturen som var i ferd med å etablere seg. Elevgruppen representerer en rekke nasjonaliteter og kulturelle forskjeller som kanskje gjør det ekstra vanskelig å lese hverandres diskursive logikker. Musikketnolog Ruth Stone (2008) poengterer på bakgrunn av etnografiske observasjoner at kjønn og etnisitet ofte blir sammenvevde tema som dyptgripende sosiale konstruksjoner der musikalsk deltagelse blir en særlig markør i multikulturelle samtidskulturer (Stone, 2008 s.154).

Selv om utseendet til Raja og Sara avslører en ikke-vestlig opprinnelse, synes ikke dette å ha noen betydning for hvordan de danser. Søker man på YouTube på de to sangene de har valgt å danse til, finner man en rekke videoer av dansende jenter fra alle verdens hjørner som danser innenfor akkurat samme stil.<sup>124</sup> Antagelig er det disse Raja og Sara har sett på når de har funnet ideer til sin egen dans. Alle eier denne musikken og danseformen uavhengig av nasjonalitet og etnisitet. YouTube-videoene er iscenesettelser av en repetitiv imitasjon av en danseform som konstituerer en bestemt form for femininitet (Werner, 2010). Jentene tar denne performativiteten med seg inn i klasserommet. Når det i feltbeskrivelsen over står: «noen håndbevegelser minner meg mer om tradisjonsdans fra asiatiske land» forteller det antagelig mer om mine forforståelser enn elevenes intensjoner med disse bevegelsene i dansen sin. Fordi de to jentene har utseender som avslører asiatiske opprinnelser, tar jeg det om ikke for gitt, så i hvert fall med i betraktningen, at de kan noe om disse kulturenes dansetradisjoner. Det viser seg imidlertid at disse håndbevegelsene ikke har noe med asiatiske tradisjonsdanser å gjøre:

*Silje: Jeg tenkte litt på den danser dere jenter hadde, litt sånn (viser myke håndbevegelser med knekk i håndleddet)... Hvor hadde dere de ifra? Det var vel ikke så veldig hiphop...?*

Sara: Nei, altså. På den andre sangen var det litt sånn sakte, så vi visste ikke helt hva vi skulle gjøre og måtte bare finne på ett eller annet. Vi hadde ikke øvd så mye på slutten av dansen, så rett før vi skulle fremføre den, så bare «okey, vi bare gjør sånn og sånn og sånn på slutten» liksom.

*Silje: Så det var ikke spesielt bevisst og at dere hadde sett det noe sted..?*

<sup>124</sup> Se for eksempel <http://www.youtube.com/watch?v=OSqEwHCLfIM&feature=related>.

Sara: Vi hadde jo sett på forskjellige musikkvideoer og filmer og sånt da. For det er veldig mange sånne dansefilmer som er med hiphop og sånt. Og så prøver vi å få noen av bevegelsene fra filmen.

*Silje: Hvilke filmer er det snakk om? Dansefilmer?*

Sara: Jeg har i hvert fall sett to. *Step out to the streets* og så var det en, jeg husker ikke helt. Men det var to kjendiser i hvert fall, rappere som var med i den (24.11.2009).

Dette viser hvor lett man kan overtolke betydningen av etnisitet. Likevel løftes betydningen av å ta forhold omkring kjønn og etnisitet i forbindelse med musikalsk utøvelse med i musikkpedagogiske refleksjoner. David Hebert skriver for eksempel:

It is important in the planning of music programs for teachers to recognize that gender often plays a significant role in the relationships between a student's ethnicity and such issues as access to prior music lessons, preferences and motivations for participating in particular musical genres (Hebert, 2010 s. 98).

Pilotintervjuet med musikk læreren Helga (01.12.2008) viser også hvordan elevenes etniske og kulturelle bakgrunn spiller inn i musikkfaget. Hun fortalte om eksempler på at det kunne være problematisk å gi muslimske jenter karakter i musikkfaget fordi enkelte ikke fikk lov av foreldrene sine til å opptre med dans eller sang foran gutter og menn. Dette hadde Helga sett bli spesielt problematisk for mannlige musikk lærere.

*Silje: Hvordan er det med fremmedspråklige elever eller elever med minoritetsbakgrunn i musikkfaget?*

Helga: Det kan være et problem i forhold til framføringer av sanger, men spesielt dans, for de skal jo ikke danse for andre. Det gjelder elever med muslimsk bakgrunn da, og det er jo kanskje der det blir mest synlig. Jentene kan ikke framføre danser for andre menn hvis menn er til stede for eksempel. Så har du jenter med latinsk bakgrunn som er veldig gode på å vise fram seg selv, og hoftevikking og sånt. Så det er nok... Det er mange fremmedspråklige elever på skolen her. Det blir en forskjell for de fremmedkulturelle jentene. Det ligger en del føringer på hva de ikke kan gjøre i det offentlige rom. Men for guttene blir det ingen forskjell. Noen ganger har vi gjort det sånn at de har framført for meg på en erom rett og slett, altså. Det er litt den samme problematikken i gym, sant?

Dette er en problematikk som kanskje handler vel så mye om streng religiøsitet som etnisitet. Jeg så aldri denne problematikken i observasjonsmaterialet mitt, og kan derfor ikke supplere Helgas framstilling. Det begrensede utvalget i mitt materiale kan



heller ikke antyde hvor aktuell problematikken er for musikkfaget i norsk skole generelt. Så langt kan jeg ikke annet enn å konstatere at problemet eksisterer.

En annen musikkpedagogisk studie av musikk i det multikulturelle klasserommet i 3 nordiske hovedstader viser en polarisering mellom etnisk nordiske elever og ikke-vestlige emigranter som gir seg utslag i en musikalisk maktkamp mellom rock og hiphop, der de ikke-vestlige emigrantene forenes i hiphop som en felles identitet mens rock blir en markør for de etnisk norske (Karlsen, 2010). Dette er ikke gjenkjennelig i materialet for denne avhandlingen. Ved Dalen skole, der det er få elever med ikke-vestlig etnisk opprinnelse, intervjuet jeg Marcus som også er tamil. Han er svært opptatt av hiphop, trommer og beat boxing, men lytter også til rock fra 1980- og 90-tallet. Han sier i intervjuet at han ikke opplever noen sammenheng mellom sin innvandreridentitet og hiphopmusikk. Hiphop og rock er tvert imot en måte å skape bånd til skolekamerater som stort sett er etnisk norske, mens den tradisjonelle tamilske musikken som han først og fremst praktiserer gjennom å gå i lære på tabla, styrker hans identitet som tamil og hindu:

Marcus: [...] religionen vår har sånne andre slags trommer, sånn bongo-trommer. Og jeg går på det. Vi er hinduer. Foreldrene mine kommer fra Sri Lanka, men jeg er født her. Trommene kalles middel djongo. Det er tromme på begge sider, liksom. Det har jeg gått på i åtte år. Den trommingen er liksom sånn at for hvert år skal du spille fortere og fortere. Det er ikke en musikkstil liksom. I religionen har vi oppgaver knyttet til trommen, så du må spille det liksom, sånn teori på en måte.

*Silje: Er det både jenter og gutter som lærer å spille sånn tabla – kan jeg kalle det det?*

Marcus: Ja, tabla er helt riktig. Nei, der jeg går er det mest gutter, eller det er bare gutter egentlig (01.02.2011).

Noe av det samme finner jeg hos Dani ved Bakken skole. Når han danser breakdance har han ikke nødvendigvis en genuin interesse av det. Han bruker sine opparbeidede ferdigheter innenfor tamilske tradisjonsdans som han er oppvokst med, og overfører det til en danseform som har høy status og verdi i norsk ungdomskultur og populærkultur. Hans valg av breakdance i klasserommet handler mer om å tilpasse seg de andre i klassen enn at han identifiserer seg med den maskuliniteten som hiphopen

konstituerer. Ut ifra kommentarer medelever kom med mellom musikktime, var det statusbringene for Dani å vise at han kunne breake. Det kan selvsagt vise seg at noen av de identitetsmarkørene hiphop-kulturen tilbyr vil komme gutter som Dani og Marcus mer til gode når de blir eldre og eventuelt får større behov for å gjøre opprør mot egen bakgrunn. Forskjellen mellom funnene i Karlsens studie (Karlsen, 2010) og det som er funnet i denne studien kan ha sammenheng med at innvandrerungene i min studie bare er 13 år og fremdeles lojale mot sine foreldre og deres kultur. En annen forskjell kan være at elevens etniske og kulturelle bakgrunn er forskjellig i Karlsens studie i forhold til min. Tamilene, som er den størst representerte etniske minoriteten i mitt materiale, har en sterk musikktradisjon med seg når de emigrerer til andre land, og dette er noe mange vil ta vare på.<sup>125</sup> Ikke alle etniske grupper har slike sterke musikkulturelle tradisjoner å ta med seg, og da vender gjerne flere unge seg til *the hip-hop-nation*. Det kan dessuten ha vært en sterk hiphopkultur der de kommer fra<sup>126</sup>, slik at de allerede kjenner sjangeren som en ungdomskulturell markør.

## 6.5 Tilløp til kritisk bruk av hiphop

Til nå har jeg vist hvordan elevenes bruk av hiphop er preget av å tilpasse seg dens konvensjoner. Elevenes kjønnsperformativitet korresponderer i stor grad med hiphopens representasjoner av kjønn. Materialet inneholder imidlertid også elevutsagn som viser at de kan forholde seg kritisk til deler av hiphopen, kanskje særlig den materialistiske og kommersielle rappen. Jeg skal referere en episode fra det tverrfaglige sceniske prosjekt ved Dalen skole. Dette prosjektet foregikk høsten 2008 da Barak Obama nylig var blitt valgt til USAs president, den omfattende oljeulykken i Mexico-gulven hadde akkurat funnet sted og børskrakket som særlig rammet USA var nylig blitt en realitet. En norsklærer skrev i den forbindelsen en satirisk tekst om hvordan finanskrisen rammet de nyrike her hjemme, og valgte den passende *Pengegaloppen* av Vidar Sandbeck<sup>127</sup> som førende melodi. To av de mange jentene

<sup>125</sup> Dette er noe Hilde, musikk læreren deres snakker mye om i intervjuet jeg har med henne (ML6.16.09.2009).

<sup>126</sup> I Tyrkia for eksempel, framstår hiphop som en sterk undergrunnsbevegelse (Solomon, 2005), og det er mange tyrkere i europeiske land, også i Norge.

<sup>127</sup> Se appendiks 2 for norsklærerens versjon (med tillatelse fra norsklæreren).

som hadde stilt på audition fordi de hadde lyst å synge, fikk hovedroller som døtrene til en nyrik far som så ut til å tape alle pengene sine på grunn av finanskrisen. De to jentene skulle synge sangen, mens noen andre elever skulle spille pantomime etter hvert som de ble omtalt i teksten. En gutt skulle være faren til de to jentene. Han satt for det meste ved et bord, leste børsnotater, boligannonser og telte sedler. En jente kom inn i en av strofene som farens hushjelp, en gutt som farens kokk, og en annen som gartner – de var alle i ferd med å bli arbeidsledige fordi faren ikke hadde råd til å betale dem lønn lenger. Norsklæreren som laget teksten hadde klare tanker om regien på sangen og instruerte elevene i hvordan han så det hele for seg. Når jeg en øvingsøkt kom inn for å observere dem, skjedde følgende:

Norsklæreren er ikke til stede når jeg kommer inn. De to jentene øver på sangen akkompagnert av en gutt på el-piano. Han som spiller faren sitter ved et bord med en avis. Jentene kan sangen godt, men er usikre på regien. De strever med å få det levende. Foreløpig er alt veldig famlende. De to jentene framstår som selvsikre og offensive. De vil få til noe med denne sangen, men vet kanskje ikke helt hva enda. De andre er mer forsiktige og reserverte. De ser ikke ut til å være helt komfortable i rollene de har fått tildelt, og sliter foreløpig med å fylle dem på en overbevisende måte. De er kommet til strofe nummer 4 da en av de syngende jentene ser ut til å få en idé. Hun henvender seg til gutten som spiller den nyrike faren: «Det hadde vært utrolig kult hvis du så litt sånn *gangsta* ut. Litt sånn vulgær med store gullsmykker og stor, dyr Rolex-klokke.» Den andre jenten ser ut til å tenne på ideen og følger opp: «Ja, og for å ta den helt ut kunne du hatt en svær pelsfrakk over skuldrene og en sigar i hånden!». Den første igjen, nå litt ironisk: «Ja, og så kunne du ha rappet noe om «Shit, jeg taper alle penga» (med tilgjort mørk rappe-stemme og med tillagte gestikuleringer med armene). «Nja...», gutten som spiller den nyrike faren drar litt på det: «Jeg kan sikkert ha sånne klær, men jeg kan ikke rappe.» Den ene jenten er rask med å forsøke å overbevise: «Det trenger ikke være så profit og så mye, bare en liten setning eller to. Det hadde vært så kult!» Den beskjedne gutten blir tydelig ubekvem: «Nei, jeg vil ikke det. Ikke rapping...» (10.12.2008).

Jentenes idé tar utgangspunkt i assosiasjoner fra den nyrike norske faren som investerer i overdådig bolig med svømmebasseng til gangstere framstilt i amerikansk hiphop som demonstrerer sin rikdom basert på kriminell virksomhet. På den måten trekker de paralleller mellom ulike sosiale miljøer. Siden norsklæreren ikke var til stede, og jeg var den eneste voksenpersonen i rommet, oppmuntret jeg dem til ikke å gi slipp på idéen, men prøve å finne en løsning der faren ikke trengte å rappe, siden

han ikke hadde lyst til det. De to jentene hadde allerede demonstrert at de behersket rapping, selv om de bare hadde tullet når de eksemplifiserte hva faren kunne ha sagt.

«Hva med at dere rapper ett av versene i sangteksten da?» foreslår jeg. «Det blir liksom litt feil da. Det er jo mannen som skal rappe,» responderer den ene jenten. Den andre avfeier dette, og henvender seg til pianisten «Isj, vi prøver da! Har du en kul tromme-groove på el-pianoet?» Pianisten leter seg fram blant forskjellige trommelyder. De blir enige om en av dem, og de to jentene prøver å rappe et vers sammen. De syns ikke det fungerer særlig bra, og prøver å rappe noen linjer hver solo. Den ene jenten er fremdeles skeptisk, mens de andre elevene responderer at de syns det fungerer (10.12.2008).

Min rolle som deltagende observatør blir her i overkant deltagende. Selv om man som diskursiv agent i observasjonssammenheng konstruerer en framstilling av det man har observert, blir min framtrede i denne sammenhengen kritikkverdig fordi jeg skaper uklarhet overfor elevene om hva min rolle er i tillegg til å påvirke materialet. Jenten som i utgangspunktet var skeptisk til at de som jenter skulle rappe lot seg til slutt overbevise av de andre elevene om at det i denne sammenhengen kunne fungere.

Da norsklæreren kom og ble presentert for elevenes nye tolkningsforslag, hadde han lite til overs for det han fikk se og høre. Nummeret dreide nå i en helt annen retning enn slik han hadde sett det for seg. Jeg fortalte norsklæreren at jeg hadde overvært elevenes idémyldring og respondert positivt på forslaget deres om å rappe. Jeg beklaget at jeg hadde blandet meg i diskusjonen. I denne sammenhengen kan det diskuteres om jeg gikk for langt som forsker. Det illustrerer samtidig dilemmaer ved å være en deltagende observatør og hvor vanskelig det kan være å vite hvor grensene for deltagelsen skal gå. Det er ikke vanskelig i etterkant å se at situasjonen ble problematisk. Det var vanskeligere når jeg befant meg midt oppi den. Jeg har valgt å ta med situasjonen og gjøre den transparent fordi jeg syns dette ble et analytisk interessant poeng.

Her får bruken av rap en dobbel funksjon, slik jeg ser det. For det første bruker elevene rap til å markere seg mot læreren og skolens voksenkultur. I motsetning til den lærerstyrte bruken av rap i musikkundervisningen der musikkens egentlige funksjon som opprør mot for eksempel autoriteter i samfunnet mister sin kraft, får rap i denne sammenhengen en betydning som markerer elevenes subjektposisjon. Elevene viser

motstand mot voksenmusikken som her er representert gjennom skillingsvisen norsklæreren har laget en satirisk tekst til. For å markere denne motstanden bruker de rappen som en representasjon av et eget ungdomskulturelt uttrykk. Som vist i kapittel 5.4.5 syntes mange av elevene som deltok i dette tverrfaglige showet at de fikk for liten medbestemmelse. Måten elevene i dette nummeret forholder seg til lærerens sang på kan være en markering av en slik opplevd overstyring.

For det andre viser elevene evne til å se paralleller mellom sitt eget samfunns materialistiske utvikling, og det hypermaterialistiske uttrykket i mye av den kommersielle mainstream hiphopen. Til tross for den kritiske tilnærmingen til materialistiske uttrykk i hiphopen, opprettholdes forståelsen av rap som noe maskulint gjennom den ene jentens utsagn: «Det blir liksom litt feil da. Det er jo mannen som skal rappe». Selv om de to jentene rapper når det kommer til stykket, kommer deres handling eller kjønnsperformativitet i konflikt med dette utsagnet. I likhet med Andrine og Laila sin rapping blir også disse jentenes rapping noe som står i konflikt med deres oppfatning av hvordan rap egentlig skal være, i autentisk forstand. Det subversive som kunne funnet sted gjennom deres kjønnsperformativitet uteblir derfor, slik jeg oppfatter det.

## 6.6 Imaginære og fantasmatiske kjønnsfigurasjoner i hiphop

Når jeg har spurt elever om hva de syns om måtene menn og kvinner blir framstilt på i hiphop, har jeg fått ganske vage svar. Om elevene ikke har reflektert over spørsmålet før, og derfor syns det har vært vanskelig å svare, eller om de har funnet spørsmålet ubehagelig, vet jeg ikke. De kjønnsframstillingene jeg sikter til med spørsmålet er først og fremst nedlatende og seksualiserte framstillinger av kvinner, og menn framstilt som halliker og kriminelle. Noen av svarene jeg har fått, er følgende:

Fra gruppeintervju med tre gutter: «Det er teit.» (10.02.2009)

Fra gruppeintervju med jenter: «Det er ikke bra.» (nov.2008)

Dette er utsagn som tar stilling til de stereotype kjønnsframstillingene i hiphop, og viser motstand mot dem. Et litt vagere utsagn er når en jente i et gruppeintervju sier:

«Det er jo ikke sånn på ordentlig» og får støtte fra de andre i gruppen. Det ser ut som elevene ikke betrakter hiphop-artistenes iscenesettelser i musikkvideoer som et uttrykk for reelt levd liv, men snarere oppkonstruerte historier og rollefigurer. Å betrakte iscenesettelsene som fiksjon kan gjøre det enklere å akseptere de endimensjonale figurene som ofte framstilles. Selv om en rekke mannlige *gangsta*-rappere har utført tilsvarende kriminelle handlinger i sitt private liv som de iscenesetter i musikkvideoer og beskriver i tekster, skapes de om til fiksjon i det de overføres til et kunstnerisk uttrykk. I musikkvideoene fryses karakterene fast, blåses opp, noen ganger til det karikerte, og blir det Judith Butler kaller fantasmatiske kjønnsfigurasjoner.<sup>128</sup> Med dette uttrykket mener hun kjønnets fiksjonsaktige karakter, det vil si forestillinger, illusjoner og synsbedrag av en ideell kjønnsfigurasjon. I *Excitable Speech* (1997) skriver hun for eksempel at pornografiske representasjoner ikke konstituerer adferd, men er projeksjoner av fantasmatiske forestillinger. Gjennom allegoriske lesninger kan den fantasmatiske strukturen til slike representasjoner avdekkes, og deres betydningspotensial kan forandres og videreføres på subversive, ikke-intenderte måter (Butler, 1997).

I mitt materiale er det særlig to fantasmatiske kjønnsfigurasjoner fra hiphop som går igjen. Det er *gangsta* som er inspirert av en svært begrenset maskulinitet fra det kriminelle gatemiljøet og *bitch* som representerer en enda mer begrenset femininitet. I studiens observasjoner og intervjuer har begge disse fantasmene vært nevnt, men i ulik grad og på forskjellige måter. *Gangsta*-figurasjonen tas stadig i bruk av gutter i klasserommet, i måten de iscenesetter seg på både verbalt og kroppslig. Kleskodene til *gangsta*-fantasmet imiteres stadig av unge gutter. Å kle seg i saggebukser, hettejakke, caps og gjerne mørke solbriller er et godt utgangspunkt for å bli akseptert.

David: Jeg liker Eminem, for han rapper om det virkelige liv, ikke om alt mulig annet; penger, damer og slikt. Jeg syns bare det er teit å høre på, rett og slett. For det har ingen mening [...] Jeg blir irritert av å høre på det, for når folk hører på det tenker de liksom «jeg hører på det, jeg er gangster. Jeg er kjempekul.» [...] men når jeg sier min mening om at jeg liker Eminem bedre enn 50 Cent, så er det mange som er enige med meg på grunn av argumentene mine.

<sup>128</sup> I kunnskapsforlagets fremmedordbok står fantasme for synsbedrag og hallusinasjoner (Gundersen, 2009).

*Silje: Men jeg har forstått på noen av de andre jeg har snakket med at enkelte elever skal liksom ha det der gangster-imaget: «Jeg gidder ikke gjøre det. Jeg er gangster.» Kjenner du det igjen?*

David: Ja. Jeg kan være litt sånn selv også noen ganger (latter) (16.01.2011).

Noe av forskjellen mellom *gangsta*- og *bitch*-fantasmene er at *gangsta* er noe man kaller seg selv og som skal være statusbringende.<sup>129</sup> Blant gutter som strever med å passe inn i det strømlinjeformede, gjennom verken å oppfylle den etterspurte eleven eller beherske det sosiale spillet elevene imellom, er marginene små mellom å framstå som en *looser*<sup>130</sup> eller en *gangsta*. For slike gutter kan det å lykkes med å iscenesette seg som *gangsta* gi uvurderlig kredibilitet og status. *Bitch* derimot, er et skjellsord jenter kan få slengt etter seg, og ikke et tilnavn de gir seg selv, selv om kvinnelige rappere de siste årene har forsøkt å ta *bitch*-fantasmet tilbake og snu det fra et nedlatende skjellsord til noe positivt.<sup>131</sup> Også *hore* brukes som skjellsord, ofte forkortet med bare *ho*, slik som i rap-teksten til det første undervisningsopplegget beskrevet i dette kapitlet:

Throw your hands in the air  
And wave them like you just don't care  
Now if you've got the flow  
And wanna join the show,  
say: Ho! Ho! (Andreassen 2000a, s.19)

Her brukes det ikke som et skjellsord mot kvinner, men som et nedsettende uttrykk som skal «disse» eller psyke ut motparten i en tevling. Det er et innarbeidet uttrykk i rappers vokabular som strir mot skolens normer for hvordan man snakker sammen og tiltaler hverandre.

Den subversive bruken av *bitch* blir en måte å hevde seg på som kvinne i det maskuliniserte hiphop-miljøet. Et eksempel på dette er når artisten Nicki Minaj i låten *Starships* rapper i en verselinje «Bad bitches like me is hard to come by».<sup>132</sup> Slik jeg

<sup>129</sup> Dette skriver jeg også om i punkt 6.6.2.

<sup>130</sup> En som faller igjennom i den sosiale sammenhengen.

<sup>131</sup> På samme måte som for eksempel «nigger» i utgangspunktet ble brukt rasistisk av hvite, mens afroamerikanske rappere tok det tilbake og brukte det om seg selv. Det er slik subversiv bruk Butler mener kan avsløre det imaginære i slike kjønnsfigurasjoner.

<sup>132</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=Vg5HAOvzsPU>

tolker henne, ironiserer hun både over *bitch*-fantasmet og det vestlige blonde kvinneidealet når hun i musikkvideoen poserer på en strand i rosa bikini med ekstremt smal midje, en overdimensjonert byste og neongult, kunstig glattet, langt hår. Jeg tolker hennes bruk av *bitch*-fantasmet som et spark tilbake til de mannlige rapperne som bruker det nedlatende. Mennene i musikkvideoen fremstilles som primitive huleboere som hun erter med erotisk posering samtidig som hun demonstrerer kontroll over situasjonen og over egen kropp. I motsetning til Nicki Minaj sin subversive bruk av *bitch*-fantasmet, oppfatter elever i denne studien betegnelsen som kvinnenedlatende.

Karianne: Det er litt sånn; hallo, hva er det de synger? Det er så merkelig at de synger så mye sånn der... (16.01.2011)

I følge David er ordet likevel i bruk som et skjellsord blant elevene, noe han legitimerer som greit.

*Silje: Hva med uttrykk som hore og bitch; er det noe som brukes i skolehverdagen...?*

David: Ja, det kan skje i tilfeller, ja. Det kan skje av og til, hvis du er sånn skikkelig sur, og så kommer du ikke på andre ord så kan du komme til å kalle noen hore eller bitch. Men ingen går rundt og kaller noen en hore eller bitch uten at han eller hun har plaget deg noe sinnsykt før. Man bruker ikke slike ord uten grunn (16.01.2011).

Gjennom Davids utsagn legitimeres bruken av *bitch* og hore som skjellsord. I lys av dette kan den refererte teksten i læreboken som inneholder uttrykket, om enn i en mer fordekt innpakning, virke uheldig. Dette kan komme i konflikt med og undergrave nulltoleransen for ondsinnede og nedlatende kallenavn som norsk skole er pålagt å jobbe med.

## 6.7 Elevenes kjønnsperformativitet i de ulike situasjonene – en oppsummering

Vi ser av eksemplene i dette kapittelet at der hiphop har blitt brukt på elevenes egne premisser, som i hiphopdansen til Dani, Sara og Raja ved Bakken skole og i rap-nummeret til Eirik og Benedikte ved Dalen skole, er de kjønnede imitasjonene tro imot



idealene de imiterer. I denne kjønnsperformativiteten ligger noen begrensninger, både for jentene og guttene. Samtidig er kjønnsmakten der det maskuline har større verdi enn det feminine innvevd i elevenes imitasjoner, noe som for eksempel kom tydelig fram i rappen til Eirik, der Benedikte hadde birolle som sanger på refrenget. Ved Bakken skole så vi hvordan medelevene lot seg imponere av Danis krevende bevegelser i breakdansen i langt større grad enn av Raja og Saras stående street dance-bevegelser, skjønt Dani mente han ikke ville fått til jentenes bevegelser. Dette kan også handle om at han ikke vil gjøre jentenes bevegelser fordi han da beveger seg inn i en performativitet som konstituerer femininitet, noe som kan true hans egen subjektivitet som maskulin. Noe av det samme så vi i dansegruppen ved Dalen skole der jentene laget én dans, og guttene en annen. Selv om ikke guttene behersket breakdance, syntes de å bevege seg i forhold til noen normer for hva som kunne aksepteres som tilstrekkelig maskulint. De så ut til å forsøke å imitere et *gangsta*-image gjennom en slags pantomime, og redde seg i land med det i en aktivitet som ellers framsto som feminint betraktet. Guttenes deltagelse på dansegruppen innebar et høyt spill, fordi elevene betraktet dette som jentenes territorium. Dette viser hvordan guttene også begrenses innenfor de strenge rammene elevene selv setter for hvordan man kan agere i ulike musiseringssituasjoner.

I lærerstyrte aktiviteter der hiphop inngår, har vi sett at noen av elevenes imitasjoner fra hiphopsjangeren er det Butler kaller kjetterske, det vil si at de ikke er tro imot kjønnsnormen i hiphop. Dette gjelder for eksempel Andrine og Lailas rapping på oppgaven læreren hadde gitt dem, og revyjentenes rapping midt inni en skillingsvise. Disse jentene hadde selv en motvilje mot å rappe fordi de syns det hadde passet seg bedre om noen gutter hadde gjort det. Det de gjorde var et brudd med normen og det virket som de derfor oppfattet det som «feil» at de skulle gjøre det. Men fordi ingen gutter vill rappe, og de visste at skulle det bli noe av denne rappingen måtte de selv ta ansvaret for det, endte det med at de gjennomførte oppgaven framfor å oppfylle hiphopens kjønnsideal. Det er slike kjetterske repetisjoner som i følge Butler gir mulighet for endring. Det er imidlertid bare fra et hiphop-perspektiv at jentenes rapping er kjettersk. Fra et skoleperspektiv er de rappende jentene ansvarlige og pliktoppfyllende og skliр rett inn i det tradisjonelle «flink pike»-syndromet man så ofte

finner i skolesammenheng (Nielsen, 2009). Dette viser en ambivalens i den paradoksaleffekten jentenes performativitet har. Det illustrerer også hvor vanskelig det kan være å få oversikten over, eller forstå det som skjer i en praksis når ulike diskurser er i spill samtidig. Da er det vanskelig å vite hvilke mekanismer som produserer den enkelte praksis. Hvis jeg som observatør bare hadde sett elevenes framførelser hadde jeg antagelig fått et annet inntrykk av hvordan kjønnsdiskurser var i spill i deres performans. Fordi jeg hadde observert hele prosessen, og snakket med elevene om det de gjorde, fikk jeg imidlertid et mer sammensatt bilde av hvilken kjønnsperformativitet som ble iscenesatt.

Datamaterialet presentert i dette kapitlet har vist hvordan de stereotype kjønnsfigurasjonene i hiphop reproduseres i klasserommet, men også reorganiseres fordi settingen er en annen. Det er et møte mellom to ulike diskursordener. Den ene ordene styres av ungdomskulturelle, gatekulturelle og populærkulturelle normer, mens den andre styres av normer fra den institusjonelle og oppdragende skolekulturen. I dette møtet oppstår det et nytt mulighetsrom der det foregår en forhandling i og mellom elevene, også med læreren involvert. Vi har sett at potensialet i dette nye handlingsrommet ikke utnyttes nevneverdig, og den motdiskursen til den kommersielle mainstream hiphopen musikkundervisningen kunne ha blitt, uteblir. Dette kan reise spørsmål av mer prinsipiell art om musikkklærere og musikkklærerutdannere er seg bevisst og utnytter det pedagogiske potensialet som ligger i hiphop, noe som vil drøftes nærmere i neste kapittel.

Videre har materialet vist hvordan kjønnsmønstrene varierer mellom elevstyrt og lærerstyrt aktivitet. Elevene reguleres av hverandre og begrenses av de strenge rammene de selv setter for hva som passer seg for jenter og gutter. Her har vi møtt den bevisste læreren som utfordrer elevenes strenge kjønnsrammer og ønsker å hjelpe dem til ikke å begrense seg selv. På samme måte som vi så i kapittel 5 i forbindelse med opplæringen på bandinstrumenter, reiser dette spørsmål om hvor hensiktsmessig uformelle læringsstrategier er i kjønnsperspektiv, noe som også vil bli drøftet nærmere i kapittel 7.

---

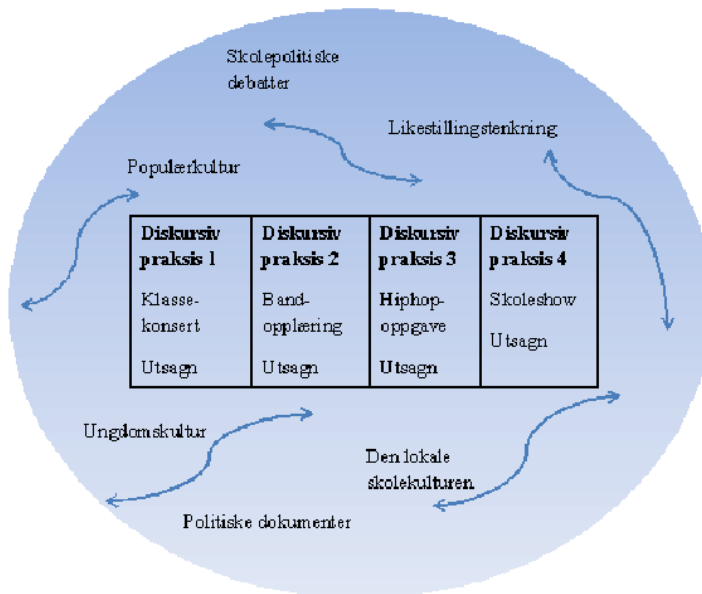
## 7. Forholdet mellom kjønn og kunnskap i musikkfaget

### 7.1 Innledning

I denne studien har kjønnskonstruksjoner i ungdommers musikkaktiviteter i skolen blitt undersøkt gjennom fire observerte musikkundervisningsopplegg i to urbane norske ungdomsskoler. De empiriske dataene har blitt analysert i lys av Michel Foucaults teori om diskurs, makt og kunnskap for å se på mer eller mindre tatt for gitte strukturer og mekanismer som styrer slike praksiser. Ved å se spesielt på hvordan kjønn konstrueres i praksisene, undersøkes en dimensjon som ofte er underbelyst og betraktet med en viss selvfølgelighet både i undervisnings- og forskningssammenheng. Med Judith Butlers begrep om kjønnsperformativitet har elevenes musisering blitt betraktet som del av en større forhandling og iscenesetting av subjektivitet, kjønn og seksualitet. I kapittel 4 har jeg forsøkt å tegne opp landskapet for hva som betinger elevenes kjønnsperformativitet. Både skoledebatter, plandokumenter, den enkelte skole med sine materielle anordninger, den enkelte musikk lærer og elevsammensetningen i den enkelte klasse spiller en vesentlig rolle for hva som kan muliggjøres i de fire undervisningspraksisene jeg har observert. Gjennom figur 3<sup>133</sup> har jeg forsøkt å illustrere hvordan de fire undervisningspraksisene befinner seg i et diskursivt rom med en referensialitet av det allerede sagte og praktiserte i tillegg til materielle anordninger som blir betingende for hva som kan muliggjøres i praksisene.

---

<sup>133</sup> Også vist på siste side av kapittel 4.



Figur 2. Det diskursive rommet

I kapittel 5 og 6 har jeg gått inn i de fire praksisene og analysert hvordan kjønn står på spill og er i spill i elevenes bandinstrumentering og annen musikkalsk opptreden innenfor pop og rock som er dominerende aktiviteter og sjangre i musikkfaget i dagens ungdomsskole (kapittel 5). I tillegg har jeg sett spesielt på hva som skjer når hiphop, som har blitt en dominerende sjanger blant unge musikkonsumenter, kommer inn i klasserommet (kapittel 6). Kapitlene viser at alle de fire undervisningsoppleggene domineres av et repertoar og av ulike aktiviteter som er betinget av populærmusikalske sjangre. Elevene imiterer dermed den kjønnsperformativiteten som disse sjangrene konstituerer. Den kjønnsperformansen som oppstår gjennom disse imitasjonene er imidlertid ikke rene kopier av popartister. Studiens analyser har vist at elevene går inn i forhandlingsprosesser mellom ulike kjønnsdiskurser. Dette er til dels diskurser som står i et antagonistisk forhold til hverandre. Svært forenklet kan man si at elevene på den ene side tilbys stereotype kjønnsframstillinger fra populærmusikkfeltet, og på den

andre en oppdragende skolekultur som blant annet har en likestillingspolitikk på dagsorden. Jenter forhandler mellom «snill pike»-syndromet og det å vise «girl power». Dels forsøker de å innfri omgivelsenes ulike forventinger, dels prøver de å være tøffe og utforskende jenter som tar plass. Guttene på sin side forhandler mellom ulike maskuliniteter. Det spenner mellom en veldig macho væremåte, og handlinger som ofte betraktes som mer feminine. Med støtte i annen forskning tolker jeg denne balansekunsten som delvis styrt av frykten for å bli mistenkeliggjort som ikke tilstrekkelig heterofil.<sup>134</sup> Dette kan være noe av forklaringen på hvorfor de fleste guttene i studien velger å spille i band og lytte til rock og rap, som i utgangspunktet konstituerer maskuliniteter som ikke sår tvil om seksuell orientering (Walser, 1993). Imitasjon av kjønnsambivalente karakterer fra popverdenen kan i større grad virke truende. Elevenes sosiale forhandlinger står med andre ord i spenningsfeltet mellom det trygge, tradisjonelle og konforme, som gir elevene en viss trygghet, men et begrenset handlingsrom, og det utradisjonelle, radikale og utfordrende som kan utvide elevenes handlingsrom, men samtidig være mer risikabelt.

I fortsettelsen av dette kapitlet skal jeg oppsummere de mest framtrepende resultatene av elevenes forhandlinger mellom ulike kjønnsdiskurser i musikkundervisningen. Resultatene skal diskuteres i lys av det tredje forskningsspørsmålet jeg stilte innledningsvis:

*Hvilke implikasjoner kan studiens resultater få for kunnskapsproduksjonen i musikkfaget?*

Dette er en problemstilling som reiser spørsmål av mer prinsipiell art om hva musikkfaget er, skal være og bør være. Slike spørsmål kommer ofte i kjølvannet av kritiske studier som utfordrer det som tas for gitt i de studerte praksisene. Tilløpene jeg fant til dissonans mellom skolens normer og det som ble praktisert i klasserommet illustrerer hvordan det ikke alltid er samsvar mellom den intenderte kunnskapsproduksjonen og den kunnskap som faktisk blir produsert. Selv om det er

---

<sup>134</sup> Guttene på hiphop-dansen, se 6.2.3 med referanse til Røthing om homofobi og homonegativisme blant ungdomsskoleelever (Røthing, 2007) og Gard om gutters problemer med dans (Gard, 2001).

vanskelig å skulle måle hvilke kunnskaper som faktisk produseres, vil jeg i dette kapitlet drøfte noen aspekter ved dem. Jeg vil i disse drøftingene ha *in mento* kompleksiteten i kunnskapsproduksjonen den observerte undervisningen genererer. Mine ambisjoner i dette kapitlet er først og fremst å løfte fram hvordan kjønnskonstruksjonene studien har avdekket får betydning for hvordan kunnskap begrepsliggjøres i musikkundervisningssammenheng, noe som er et viktig maktspørsmål.

## 7.2 Hvordan kjønn ble iscenesatt og konstruert i studien

Det som viste seg å være regulariteten i elevenes verbale utsagn og kroppslige handlinger ved de to studerte ungdomsskolene, var at jentene foretrakk å danse, synge, spille akustiske instrumenter, gjerne pop-ballader og ville ha kontroll over det de gjorde og vite at det ble til noe. Guttene på sin side foretrakk å spille på bandinstrumenter, og da særlig el-instrumenter, gjerne innenfor rock i høyt tempo og med høyt volum. Rapping og breaking fant også sted blant guttene, og var tydelig statusbringende i klassemiljøet. Ellers viste guttene på gruppenivå en større lekenhet og spontanitet i sine musikalske uttrykk enn jentene. Disse regularitetene var kanskje ikke så uventet, og de er svært gjenkjennelige i forhold til andre studier som er foretatt i tilsvarende praksiser (Abramo, 2009; Bergman, 2009; Green, 2010; Kamsvåg, 2011). Det selvfølgelig i regularitetene kom også fram i elevutsagn som «Jenter spiller alltid akustisk. Jeg har aldri sett noen jenter på denne skolen spille elgitar» eller «Det er alltid guttene som spiller i bandet. Jeg vet ikke hvorfor, det bare er sånn». Slike utsagn er ikke bare en konstatering av hvordan ting forholder seg. I konstateringene ligger det også en aksept av disse forholdene. Regulariteter og selvfølgeligheter blir raskt omformet til norm og sannhet. Fordi jenter pleier å spille akustisk på skolen velger også nye jenteelever å spille akustisk når de begynner med musikk på ungdomsskolen. Siden jenter foretrekker å spille akustisk, organiserer man musikkaktivitetene slik at jentene får spille akustisk. Dette er en *common sense*-tenkning om at jenter og gutter må få gjøre det de liker og det som faller dem naturlig. Slik tenkning finner man ofte blant foreldre og personale i ulike opplæringsinstitusjoner for barn (Askeland &

Rossholt, 2009; Østerås, 2011). Logikken er at det som er en regularitet er naturlig, rett og normalt, og må stimuleres. Norsk likestillingspolitikk har i en årrekke forsøkt å endre denne tenkningen. Gjennom visse likestillingspolitiske prinsipper som er nedfelt i lover, regler og veiledende dokumenter har man forsøkt å langsomt endre folks mentalitet. Det er dette Foucault kaller *governmentalitet*.<sup>135</sup> Det er styringsmekanismer som skal forme og disiplinere både på institusjons- og individnivå. Norsk skole er en av institusjonene som er forpliktet til å innrette sin virksomhet etter slike styringsmekanismer som er materialisert gjennom opplæringsloven, læreplanverket, rammeplan for lærerutdanningene og andre styringsdokumenter. *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnskole 2008-2010* viser at det fra politisk hold er et mål å i større grad integrere likestilling i skolens daglige virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette forplikter lærerne til å utfordre elevenes konformitetssone og stimulere til å velge på tvers av kjønnsstradisjonelle aktiviteter. Både lærere og elever skal med andre ord innrette seg både praktisk og mentalt etter slike prosedyrer og regler.

Selv om jeg i datamaterialet har registrert at både elever og lærere regulerer og innretter seg etter en likestillingstenkning som har preget norsk politikk de siste 40 årene, har populærmusikkens normer og markedsestetikk framstått som en tydelig konkurrent til denne tenkningen. Datamaterialet har vist at sistnevnte diskurs har hatt en sterkere disiplinerende kraft på elevenes musisering enn likestillingsdiskursen. Populærmusikkfeltets stereotype kjønnsdiskurser har med andre ord hatt større innvirkning på elevenes selvteknologi enn norsk likestillingspolitikk. Selv om dette viser seg som en regularitet i det innsamlede datamaterialet, framstår det ikke som et fullstendig symmetrisk mønster. Som vist i analysekapitlene er det også tilløp til brudd i elevenes kjønnsperformativitet gjennom musikk. Det er først og fremst fem situasjoner der jeg har funnet disse tilløpene: 1) Det er Vilde som spiller og synger en låt som skiller seg fra det «maskuline» repertoaret læreren presenterer,<sup>136</sup> 2) det er guttene som er med å danse hiphop-dans, noe som i utgangspunktet framstår som

<sup>135</sup> Se 2.3.1 for en nærmere redegjørelse av begrepet.

<sup>136</sup> Se 5.3.1.

jentenes arena,<sup>137</sup> 3) det er Lise som spiller i bandet, som framstår som guttenes territorium,<sup>138</sup> 4) videre er det jentene som rapper, noe som oftest er en maskulint betraktet aktivitet,<sup>139</sup> og til sist Spice Girls-parodien med gutter som kler seg i jenteklær.<sup>140</sup>

Den varierende sosiale og symbolske verdien de enkelte bruddene tillegges avhenger av hvor bruddene kommer fra, om det er fra læreren, medelever eller eleven selv. Dessuten avhenger det av hva det enkelte bruddet er et uttrykk for, om det er et opprør eller en lydighetshandling. Som vist i analysekapitlene er det ikke spesielt radikale brudd som har blitt observert i denne studien. Alle handlingene virker, så vidt jeg kan se, trygt plassert innenfor det Butler kaller den heteroseksuelle matrisen.

Hvorfor er det da såpass klare stereotype mønstre og relativt lite tilløp til brudd? Dette er et komplekst spørsmål som vanskelig lar seg besvare på en enkel og kortfattet måte. Utfallet vil blant annet avhenge av hva læreren legger til rette for, hva elevene tillater seg imellom og hvordan den enkelte elev regulerer seg i forhold til det han eller hun oppfatter som akseptert. En forklaring er at elevenes selvteknologi er styrt av en forestilt panoptikk (Foucault 1977).<sup>141</sup> Hvordan de ter seg avhenger for eksempel av om de føler seg overvåket av læreren eller medelever, noe som ble analysert i forbindelse med elevers øving. Måten de øvde på og repertoaret de brukte var styrt av vissheten om hvem musiseringen skulle vises for, om det var for medelever eller bare for læreren.

Butler mener at vi ubevisst imiterer allerede eksisterende kjønnsfigurasjoner og slik gjør oss begripelige både for oss selv og andre. Man blir et subjekt når man iscenesetter det, og skal det bli et meningsfullt subjekt må det agere i tråd med «den diskursive orden» (Foucault, 1999 [1971]). Grenseoppgangene for den diskursive orden er imidlertid ikke stabile. Det ligger dessuten et potensiale for endring i

---

<sup>137</sup> Se 6.2.3.

<sup>138</sup> Se 6.2.4.

<sup>139</sup> Se 6.2.2.

<sup>140</sup> Se 5.4.4.

<sup>141</sup> Dette ble beskrevet under punkt 5.5.3.



tilstrekkelig hyppige repetisjoner som ikke er tro mot idealene. Hvordan elevene blir kjønnede subjekter avhenger dermed av hvordan de forhandler og imiterer i det diskursive rommet, altså innenfor de eksisterende mulighetsbetingelsene, det Foucault kaller *dispositifs* (Schaanning, 1997). Dermed har det mye å si hvordan læreren presenterer for eksempel ulike artister og komponister, måter å musisere på og forskjellig repertoar. I det følgende skal jeg gå nærmere inn på det som ble muliggjort i den observerte undervisningen.

## 7.3 Kunnskapsproduksjonen

### 7.3.1 Hva som ble mulig og hva som ikke ble mulig

Hos Foucault dreier kunnskapsbegrepet seg om hva som blir muliggjort i det diskursive rommet (Krüger, 2000). Dette henger tett sammen med hvordan makten virker. Foucaults teori omtales derfor ofte som en makt/kunnskapsteori. Makt er innskrevet i måten man kommer til kunnskap på. Studerer man individers måter å snakke og handle på i møte med hverandre, kan man se hvordan makten utspiller seg. Først når Foucault betrakter institusjoner som diskursive rom, blir makt og kunnskap tydelige som redskaper til å forstå hva som settes i scene i institusjoner. Det romlige, med for eksempel ideologiske, administrative, økonomiske og materielle elementer, er med på å forme aktørenes forståelse og praksis (Schei & Krüger, 2008).

Det som ble muliggjort i den undervisningen som ble observert til foreliggende studie var selvsagt prisgitt det tidsrommet observasjonene fant sted. Dette gjelder både med henblikk på hvor lenge observasjonsperiodene varte, og når i opplæringsløpet de fant sted. Musikkfaget på ungdomsskolen har et visst antall timer som det er opp til den enkelte skole å plassere i løpet av de tre årene. Formuleringene om måloppnåelse i læreplanen viser bare til hva elevene skal kunne når de går ut av ungdomsskolen, ikke hva de skal oppnå etter hvert år. Dermed er det litt ulikt hvordan musikkundervisningen er organisert og plassert i utdanningsløpet. Slike organisatoriske elementer som er med på å styre lærerens valg, elevenes muligheter og dermed kunnskapsproduksjonen.

På begge skolene jeg observerte var en del av musikkundervisningen plassert allerede i første semester på åttende trinn, og utgjør hovedtyngden i observasjonsmaterialet. Mulighetsbetingelsene i undervisningen var dermed, blant annet, prisgitt at elevene ikke kjente hverandre så godt og at dette ble deres første møte med musikkfaget i ungdomsskolen. Fra lærerens side ble undervisningsoppleggene valgt, kanskje særlig med hensyn til dette. Lærerne har gjerne valgt aktiviteter med tanke på at elevene skal bli bedre kjent med hverandre. De har jobbet med stoff som skal fenge, og har kanskje hatt i tankene at elevene skal få et godt førsteinntrykk av faget. I tillegg har elevene fått velge, muligens med tanke på at undervisningen ikke skulle bli for utfordrende og skape utrygghet. Dette gjelder både hiphop-opplegget med Bente på Dalen skole og klassekonserten med Hilde på Bakken skole. Kjell og Haralds undervisningsopplegg, som fant sted i andre deler av skoleåret, viser i likhet med Bente og Hildes undervisningsopplegg at idealene om elevers medbestemmelse, stoff som appellerer til elevene og praktiske aktiviteter veier tungt i skolens musikkopplæring, slik også lærerintervjuene i kapittel 4 viste. Idealet om elevenes medbestemmelse vil jeg komme tilbake til om litt. Jeg skal først oppsummere noe mer om hva som ble mulig og ikke i den observerte undervisningen.

Det var visse kunnskaper som hadde forrang i de periodene studiens observasjoner foregikk, for eksempel det å kunne spille elgitar, elbass, keyboard, perkusjon og trommer. Elevene fikk opplæring på disse instrumentene og lærerne hadde håndgripelige og målbare ferdighetsmål for aktiviteten. En annen kunnskap som hadde forrang var et visst rocke-repertoar som ble tatt for gitt, særlig av den ene læreren, Kjell. Han trodde at elevene kunne de mest kjente sangene av Elvis og andre rockeartister, noe de ikke nødvendigvis gjorde. Samarbeid og opptreden utgjør en siste kunnskap jeg vil nevne. Dette hadde tydelig forrang i musikkundervisningen jeg observerte, en kompetanse det legges vekt på å utvikle hos elevene. Hvorfor dette er viktig, omtales i liten grad, men at det er viktig kommer fram som noe selvsagt hos alle de fire lærerne.

Hva går så disse foretrukne kunnskapene på bekostning av, og hva er det som underkommuniseres, marginaliseres eller ekskluderes? Det hegemoniet rockebandet

har fått ved at opplæring på bandinstrumenter har blitt vanlig for alle elever, kan gå på bekostning av andre musikksgangre. Elever med høy kompetanse innenfor klassisk piano for eksempel viste seg å bli fremmedgjort i den riffbaserte musiseringen. Deres kompetanse hadde liten verdi i det diskursive rommet. Blant elever med høy kompetanse på bandinstrumenter var det flest gutter. Blant elever som ikke kunne håndtere bandinstrumenter fra før, men som viste interesse for det var det også mest gutter.

Det har videre vært påfallende hvor minimal opplæringen innenfor dans og sang har vært. Implisitt forteller det at disse musikkaktivitetene er mindre viktige. Det betyr ikke at de ikke har funnet sted. De har imidlertid foregått på elevenes eget initiativ og vært styrt av kompetanse elevene allerede har ervervet seg utenfor skolen. Studien har også vist at disse musikkaktivitetene domineres av jenter. I bandopplæringen er det instrumenter som har hatt høyest prioritet. Opplæring i bruk av sanganlegg og mikrofonbruk har ikke vært prioritert, selv om utstyret har vært tilgjengelig.

Et annet påfallende funn fra observasjonsmaterialet er at i repertoaret det har vært jobbet med, er det ingen kvinnelige artister, bortsett fra noen av de artistene enkelte jenteelever velger selv. I lærerintervjuene forteller bare de to kvinnelige lærerne at de bevisst har brukt kvinnelige artister for å demonstrere for elevene at det finnes alternativer til den mannsdominerte rocken.

Det var mye som kunne vært gjort, men som ikke fant sted under hiphop-aktiviteten jeg observerte, for eksempel beatboxing, DJ-ing, bruk av musikkteknologiske hjelpemidler til å lage loops og så videre. Læreren kunne ha presentert rap på norsk, rap som tar opp politiske tema, urett man opplever i hverdagen osv. Fraværet av alle disse elementene lukket for en rekke konstruktive muligheter som kunne ha funnet sted i aktiviteten, både av estetisk og politisk art.

Det mulighetsrommet som oppsto i undervisningsoppleggene jeg har studert har hatt innvirkning på mye annet enn akkurat kjønnsmønstrene og kjønnsperformativiteten som fant sted. Likevel vil jeg i det følgende holde meg til kjønnsaspektene i den kunnskapen som ble produsert.

### 7.3.2 Kunnskapsproduksjonenes styrende sannhetsregime

Foucault bruker begrepet sannhetsregime når han skal beskrive diskurser som har fått sterkt feste i kulturen eller samfunnet (Foucault, 1999 [1971]). Det er diskurser som har blitt så hegemoniske at de oppleves som sannheter som styrer vurderinger og handlinger. Hvis jeg skal formulere ett sannhetsregime som har vært framtrедende som styrende for kunnskapsproduksjonen i den musikkundervisningen jeg har studert, må det blir følgende:

*Musikkfaget skal være et trivselsfag der elevene i størst mulig grad må få jobbe praktisk, det vil si spille i band innenfor musikksjangre de relaterer seg til. Det innebærer å arbeide innenfor uformelle læringsstrategier fra populærmusikkfeltet og gi elevene stor medbestemmelse og opplevelse av medborgerskap.*

Jeg vil hevde at dette sannhetsregimet utilsiktet bidrar til den kjønnsdelte kunnskapsproduksjonen i musikkfaget. Musikk som trivselsfag var særlig framtrедende i intervjuene med lærerne. Jeg har allerede poengtert hvordan dette har gjort rockebandet til en hegemonisk størrelse i faget, og hvordan det igjen har gjort musikkfagets aktiviteter kjønnsladet. I det følgende vil jeg drøfte hva uformelle læringsstrategier i musikkfaget kan gjøre med kjønnsmønstrene, og videre hvilke retninger elevers medbestemmelse og medborgerskap kan ta ut ifra et kjønnsperspektiv.

Som vist i kapitlet 4 om musikkundervisningens diskursive rom, har den musikkpedagogiske forskningen, kanskje særlig i Norden, hatt et skifte i fokus fra formell institusjonell musikkundervisning til å studere uformelle hverdagslige læringssituasjoner for musikk (Dyndahl, 2009). Denne forskningen har vist at størstedelen av musikkopplæringen foregår utenfor skolene, gjerne i situasjoner der det ikke finnes lærere, og der intensjonen ikke er å lære *om* musikk, men å spille, lytte til, danse til eller være sammen, *med* musikk (Folkestad, 2006).

Som et resultat av pop, rock og bandinstrumenters inntog i skolen har de institusjonaliserte og formaliserte læringsstrategiene i skolens musikkundervisning blitt utfordret. Den lærerstyrte undervisningen har blitt forskjøvet mot mer elevstyrte aktiviteter der elevene må finne ut av ting på egen hånd og veilede hverandre. Flere forskere vil hevde at dagens musikkundervisningspraksis, særlig i ungdomsskolen, produseres fram både av formelle og uformelle læringssituasjoner og læringsstrategier (Bergman, 2009). Til tross for at skolen har tatt inn populærmusikalske sjangre og bandinstrumentering, mener Lucy Green at man har beholdt de tradisjonelle, lærerstyrte læringssituasjonene (Green, 2008).<sup>142</sup> Hun har derfor utført et aksjonsforskningsprosjekt der hun forsøker å gjennomføre uformell læring som en systematisk læringsstrategi i skolens musikkundervisning (ibid.). Green framstiller eksperimentet som en suksess. Elevene lærer mer og får et mye større eierskap til de nyervervede kunnskapene enn elever med tradisjonell musikkundervisning, som i dette tilfellet er mer lærerstyrt bandopplæring.

Studien evaluerer imidlertid ikke hvilke konsekvenser denne læringsformen har på kjønns mønstrene i klasserommet, noe Green selv etterlyser videre forskning på (ibid.). Funnene i foreliggende studie tyder på at uformelle undervisningsopplegg der elevene styrer alt selv nærer opp om de stereotype kjønns mønstrene som viste seg å være regulariteten i studiens materiale. De positive holdningene til populærmusikk og uformelle læringsstrategier som kommer fram i mye av den musikkpedagogiske forskningen dissonerer således med mine funn.

Björck uttrykker også en bekymring for konsekvensene av uformelle læringsstrategier i musikklasserommet, hvis den resulterer i at læreren blir ubetydelig i elevenes læringsprosess. Hennes avhandling dreier seg om å ta plass (*claiming space*) som utøvende musiker innenfor populærmusikalske sjangre. Hvis ingen lærer veileder elevene i prosessen med å ta plass i klasserommet, åpnes mulighetene for at sosiale hierarkier i stedet får styre, hevder hun (Björck, 2011a s. 67). Fokuset på de sosiale aspektene ved musiseringen gjennom samhandling, samarbeid og opptreden for

---

<sup>142</sup> Dette kommer også fram i Ericson og Lindgren sin omfattende studie av svensk skole (Ericsson & Lindgren, 2010).

hverandre gjør at kjønn blir en framtrædende sosial markør gjennom musikken. For at det sosiale spillet ikke skal virke begrensende på elevenes utfoldelse, kreves bevisste lærere som har opparbeidet seg en kritisk refleksivitet og evne til å observere hvordan normer produseres og opprettholdes i slike musikalske prosesser. I neste instans må læreren evne å legge til rette for at også elevene selv opparbeider seg en kritisk refleksivitet i møte med det sosiale samspillet. På den måten kan elevene settes i stand til å endre eller bryte med fastlåste normer. Læreren som aktør vil her være svært betydningsfull og vil således kunne bryte med noe av idealet med uformell læring i klasserommet.

Rodriguez skriver i en artikkel der han kommenterer Greens framstilling av uformell læring som en ny klasseromspedagogikk: «Teachers [...] must become experts in helping students make things happen for themselves (Rodriguez, 2009 s. 39).» Skal man bruke uformell læring i klasserommet, må læreren som i utgangspunktet er fraværende i uformell læring redefineres, noe Rodriguez problematiserer i sin artikkel. Han etterlyser klarere retningslinjer for hvilken funksjon læreren skal ha, og skriver i den forbindelse:

I believe teachers need more concise recommendations on how to provide freedom and direction while remaining compassionate and resourceful leaders, even as longstanding rules for teaching are replaced with newer, mostly untested ones (Rodriguez, 2009 s. 44).

Uten sentral medvirkning fra lærerens side vil uformell læring innenfor populærmusikalske sjangre i skolen kunne få mange uønskede effekter, ikke bare i forhold til kjønn. Det kan også gjelde andre sosiale skillelinjer som lett kan sementeres og virke stigmatiserende.

I boken *Future Prospects of Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy* (2012) lanseres framtidige forskningstema og teoretiske perspektiver på musikkopplæring der uformelle læringsstrategier blir bekreftet. Forfatterne tar de nye læringsstrategiene på alvor samtidig som de stiller seg spørrende og kritisk til hvor bruken av dem vil lede musikkopplæringen i framtiden. Sidsel Karlsen og Lauri Väkevä som er redaktører for antologien, poengterer:

---

We believe in discussing the appropriate theoretical and philosophical underpinning of such research, not just in order to engage in the general growth of the field, but also because there is a need to elicit such frameworks' specific ethical, moral and political implications and consequences through scholarly conversations (Karlsen & Väkevä, 2012 s. xx).

De uformelle læringsstrategiene bør ses i sammenheng med elevenes medbestemmelse. Som det har kommet fram i analysene mine er det et paradoks at elever skal ha stor medbestemmelse når de ofte bruker denne medbestemmelsen til å begrense seg selv. Idealet er gjerne at de skal oppleve frihet til å velge, men valgene er likevel styrt av sterke normer, av en bestemt materialitet og et begrensende handlingsrom. Hvilke kunnskaper og erfaringer har de med seg når de skal velge og mene noe? Og innenfor hvilket handlingsrom får de velge og mene noe? Jeg mener at musikk lærere må være seg bevisst hvilke mekanismer som styrer elevers musikalske valg og aktivt bidra som diskursive agenter til å utvide elevenes handlingsrom, slik at sosiale skillelinjer ikke hemmer deres medbestemmelse. Elevene trenger kunnskap og de må myndiggjøres til å kunne ta valg. Ved å gi elevene dette, vil man også oppfylle noen av de politiske føringer for undervisningen i skolen. Lærerens delaktighet trenger imidlertid ikke å stå i motsetning til bruken av uformelle læringsstrategier i musikkundervisningen. Som Lucy Green har påpekt er det mange positive sider ved denne måten å lære på som er verdt å videreføre i institusjonell musikkundervisning. Ønsker man å bevisstgjøre elever, kan det være viktig å la kjønnsmarkører og kjønnsperformativitet komme til uttrykk i skolens musikkundervisning, slik at man har noe å jobbe ut ifra. Forholdet mellom elevbestemmelse og lærermedvirkning trenger derfor ikke være dikotomisk, men et både-og.

### **7.3.3 Genererer kunnskapsproduksjonen en kjønnet estetisk dannings?**

Studiens funn viser en kunnskapsproduksjon som opprettholder en hegemonisk kjønnsdeling av musikkuttrykk. Det som blir prioritert i ungdomsskolens musikkundervisning er tradisjonelle uttrykk for maskulinitet. Det gjelder først og fremst spill på elektriske bandinstrumenter innenfor riffbasert rock.

Andre skandinaviske studier viser den samme hegemoniske rockediskursen som jeg beskriver, og poengterer de maskuline konnotasjonene til slik musisering (Bergman 2009, Ericsson og Lindgren 2010). I motsetning til de skandinaviske studiene har flere tidligere angloamerikanske studier poengtert musikkfagets marginalitet i sammenheng med dets feminisering. Det er, eller var i hvert fall på 1990-tallet, en overvekt av kvinnelige musikk lærere, og faget var preget av klassiske instrumenter og korsang (Koza 1994, Morton 1996). Funnene i de angloamerikanske studiene er lite gjenkjennbare for musikkundervisningen i Norden, som har mye lengre tradisjon for å bruke populærmusikk og bandinstrumenter i klasserommet (Ericsson & Lindgren, 2011). Det er etter min mening lite relevant å snakke om et feminisert musikkfag i norsk og nordisk sammenheng. Feminisering av faget har heller ikke vært debattert i det nordiske musikkpedagogiske miljøet. Det som imidlertid har vært diskutert er en mer generell feminisering av skolen.

I debatten om en feminisert skole i Norge (Haug, 2004; Øia, 2007) har kritikken mot skolesystemet dreid seg om at aktivitetene er mer jentevennlige enn guttevennlige.<sup>143</sup> I følge Thomas Nordahl har forskjellene mellom jenter og gutter økt de siste ti årene (Nordahl, 2008). Gutter har en uro i kroppen de trenger å få utløp for i løpet av skoledagen, hevdes det. Når elevene i hovedsak må sitte stille og skrive eller lese, blir ikke guttenes behov for utløp for denne energien møtt (Stenholt 2001). Debatten viser hvordan gutter og jenter allerede er definert som motpoler i klasserommet. Slike definisjoner skaper forventninger som elever er flinke til å leve opp til. Som Butler skriver, handler man i tråd med kjønnsdiskurser som allerede eksisterer. Noe av det som ikke kommer fram i denne debatten, som Monica Rudberg har poengtert, er de positive endringene som har skjedd, for eksempel at jenter ikke lenger er så stille og føyelige som de fleste studiene fra 1970- og 80-tallet viste (Rudberg, 2009). At guttene gjør det dårligere enn jentene i PISA-undersøkelsene, og har høyt frafall i videregående skole, blir ikke mindre ille av den grunn. Skolen har en utfordring i

---

<sup>143</sup> I motsetning til debatten på 1970-tallet da feminister påpekte en guttevennlig skole som usynliggjorde jentene. Se kapittel 4.3 om likestilling i norsk skole.



forhold til å fenge en del av guttene. I så måte er musikk et av de fagene i skolen som fremdeles appellerer til mange gutter.

Vi har sett i denne studien at mange gutter trekkes mot bandinstrumenter der de kan lage elektronisk lyd, slå på trommesettet og bruke perkusjonsinstrumenter. Slike aktiviteter ser ut til å ha fått en hegemonisk plass i ungdomsskolens musikkundervisning i forhold til sang og dans, som er aktiviteter jentene viser størst interesse for. Betyr det at musikkfaget har blitt et maskulinisert fag? Vi har sett at undervisningen til Kjell bar preg av mannlige preferanser stort sett fra rockens historie og at han selv som rockegitarist og sanger var et eksempel for elevene. Undervisningen hans så også ut til å kunne appellere mer til gutter enn til jenter. Verken min studie eller annen forskning gir imidlertid noe entydig svar på om lærerens kjønn har betydning for elevenes læring og trivsel (Bakken 2009). Om musikkfaget skulle ha blitt mer maskulinisert, har det i alle fall ikke slått ut på guttenes musikkarakter. Jentene kommer fremdeles karaktERMessig bedre ut (Utdanningsdirektoratet, 2012). Etter mitt skjønn er det grenser for hvor relevant det er å operere med kjønnsbegreper for å karakterisere et fag. Ut ifra denne studiens funn kan man heller spørre om kunnskapsproduksjonen i musikkfaget genererer kjønnskillen.

Holdningene og praksisene elevene i datamaterialet viser når det gjelder forholdet mellom musikk og kjønn gir noen perspektiver til hvordan estetisk danning i skolen kan forstås. I likhet med Catharina Christophersens studie av rytmisk musikkundervisning som en estetisk praksis (Christophersen, 2009), finner også jeg at musikkundervisning ikke bare handler om å lære musikk. Det handler også om å forme mennesker, deres identitet og dannelsen. Funnene fra studien min gir innspill til en drøfting av estetiske dannelsesprosesser som noe langt fra kjønnsnøytralt. Når de estetiske formene er så preget av kjønnsmetaforer som både materialet for denne studien og en rekke andre studier viser,<sup>144</sup> er det verdt å stille spørsmål ved hvilken estetisk danning skolen bidrar til. Foucault skriver om en slags livsestetikk som dreier

---

<sup>144</sup> Se kapittel 1.2 om musikk og kjønn som forskningsemne.

seg om hvordan subjektet blir formet gjennom den kunnskap det får om seg selv. Han kaller dette «the aesthetics of the self» (Seppä, 2004). Som poengtert innledningsvis i avhandlingen, inngår hverdagens musikkbruk i en slik livsestetikk og former individets oppfatning av seg selv. Den Foucault-inspirerte feministen Ladelle McWhorter poengterer hvordan maktregimer om kjønn og seksualitet styrer «the aesthetics of the self». Hun skriver følgende:

The work of style is the artistry with which we live our lives. We can't just say no to sexual regimes; if we want to undermine the regimes of power and knowledge that oppress and threaten to dominate us, we have to cultivate a new way of life that stands counter to them and eventually that is just other to them. And that is a matter of the deliberate cultivation of style (McWhorter, 1999 s. 190).

Etter å ha konstatert at det ser ut som kjønn har relativt stor betydning for elevers estetiske danning gjennom musisering i skolen, kan man spørre om det er mulig å utvide handlingsrommet for kjønnsperformativitet utover den konformiteten som er registrert i denne studien. Kan musikkundervisningen i skolen bli en arena for å kultivere nye måter å agere på, som står i opposisjon til begrensede maktregimer om kjønn og seksualitet? I et fag som er så nært knyttet til elevenes identitetsutvikling eller «the aesthetics of the self» og i tillegg er så handlingsorientert, tenker jeg det ligger et potensiale for endring. Dette vil jeg drøfte nærmere i det følgende.

## 7.4 Mulighetsrommet mellom diskursive spenninger

Kompleksiteten i de sosiale prosessene som skaper den kjønnsperformativiteten empirien har vist, gjør det vanskelig å foreta kontrollerte endringsprosesser som kan åpne opp mulighetsfeltet for elevene, og gi dem en opplevelse av «fri utfoldelse». Det som lærere imidlertid kan ha som ambisjon i arbeidet sitt er å gjøre elevene i stand til å identifisere sannhetsregimene som styrer deres musikalske praksiser og forståelser av hva som passer seg. Siden kan de selv kultivere sine praksiser som motstand mot slike sannhetsregimer. Læreren behøver imidlertid også selv å identifisere sannhetsregimene som styrer hans eller hennes praksis. Dette dreier seg om profesjonsperspektiver på

egen praksis. I en hver profesjon som dreier seg om arbeid med mennesker, er selvrefleksivitet avgjørende.

Bandinstrumentering og hiphop har vært framtrødende i materialet, og noe jeg har lagt vekt på i studien gjennom å gi tematikkene hver sine kapitler. Måten disse emnene har blitt behandlet på i undervisningen har, ut i fra det kjønnsblikket jeg har studert dem med, virket noe begrensende på elevene. Selv om jeg ovenfor har tegnet opp et sannhetsregime som jeg mener har vært styrende for kunnskapsproduksjonen i de studerte praksisene, må det også presiseres at mekanismene som spiller inn på hva som muliggjøres er svært subtile, fordi det foregår i det relasjonelle og har en begivenhetskarakter som gjør at forholdene med svært små marginer kunne ha sett annerledes ut. Mulighetsrommet i musikkundervisningen er derfor hele tiden bevegelig. Det vil alltid være potensiale for flere brudd med det stereotype og konforme. Potensialet for endring vil jeg drøfte videre gjennom rombegrepet. I feministisk litteratur er rombegrepet en metafor for endring og frigjøring, som i Virginia Woolfs *A Room of One's Own* (1929). I analysene for denne studien kom det til syne et spenningsforhold mellom ulike kjønnsdiskurser. Slike spenningsforhold kan betraktes som nye mulighetsrom.

I spenningen mellom populærmusikkens rebelske uttrykk og skolekulturens disiplinierende styringsmekanismer, oppstår et produktivt rom for elevene. Bevisste musikk lærere kan gi elevene retning på uttrykket og arbeidet sitt. Klasserommet er i seg selv et «mellomrom» mellom andre sosiale rom og byr i sin egenart på en rekke muligheter som andre sosiale arenaer elevene beveger seg på ikke har. Det kan også ligge et potensiale i å nedtone det sosiale aspektet ved musisering som Christopher Small betoner (Small, 1998), og heller legge større vekt på musikkens formende effekter på enkeltindividets arbeid med musikk alene, slik Tia DeNora forfekter gjennom begrepet «music as a technology of the self» (DeNora, [2000] 2005). I kapittel 5 så vi hvordan elever som øvde alene, gjerne med hodetelefoner, og visste at de bare skulle vise det de øvde på for læreren, turte mer enn de ville gjort om de skulle vist resultatet for sine medelever. Dette sammenfaller med Björcks funn om informantenes behov for ikke alltid å ha et utenifra blikk på seg, slik at man alltid blir

objektivert. Hun hevder at et slikt press er noe kvinnelige musikere utsettes for i større grad enn mannlige (Björck, 2011a). I klasserommet tror jeg dette i større grad er likt for gutter og jenter. For de fleste i ungdomsskolealder er det et risikoprojekt å la seg objektivere. Mye står på spill og behovet for anerkjennelse er enormt. Derfor er lærerens ansvar så viktig for å skape trygge rom, ikke for konformitet, men for utforsking.

Kapitlet *Når hiphop møter klasserommet* (kapittel 6) dreier seg om hva som kan skje når gaterommet så å si flyttes inn i klasserommet. Også her oppstår et nytt mulighetsrom i et spenningsforhold mellom ulike kjønnsdiskurser. Normene i gaterommet står i sterk kontrast til det man lærer om rett og galt i klasserommet.

Hip-hop is a problem. It is the cultural embodiment of violence, degradation, and materialism. Hip-hop is rappers exploiting women in videos and shooting each other in front of radio stations. Hip-hop is parties on \$20million yachts and Cam'ron claiming that he would never "snitch" to the police, even if he knew that a serial killer was living next door. It is a multibillion-dollar industry based on debauchery, disrespect, and self-destruction (Schloss, 2009 s. 3).

Dette er åpningsordene til Joseph Schloss i boken der han presenterer en nærstudie av b-boys og b-girls i New York. Schloss' egne erfaringer med hiphop skiller seg imidlertid fra det bildet han her skisserer, og han spør seg: «So why is the hip-hop I've been experiencing so different from the hip-hop that I see on television and read about in books?» (ibid.). Den lokale hiphop-kulturen Schloss observerer i et ungdomsmiljø i NY er identitetsskapende på en utviklende og konstruktiv måte, slik han beskriver det.

Ove Sernhede og Johan Söderman gir lignende beskrivelser av det de kaller *gräsrotshipop*, som beskrives nærmest som en sosial bevegelse med fokus på kunnskap og læring der målet er respekt og motstand mot diskriminering og utenforskap. Med stor optimisme belyser de to forskerne den beskrevne hiphopens dannelsespotensiale og potensiale for sosial mobilisering (Sernhede & Söderman, 2011). Perspektivet er interessant fordi forfatterne introduserer en ny dannelsesarena utenfor de tradisjonelle opplæringsinstitusjonene.<sup>145</sup> Dermed rokker de også ved våre

<sup>145</sup> I motsetning til garasjebandet som uformell læringsarena, har man i hiphop-miljøene sterke ledere som fungerer som rollemodeller og læremestre.

vante forestillinger om hva danning er og hvor danning kan foregå. Spørsmålet som kan være interessant i denne sammenhengen er om det pedagogiske potensialet i hiphop som Sernhede og Söderman lanserer blir det samme om man flytter det inn i en av de tradisjonelle dannelsesinstitusjonene, nemlig skolen. Söderman problematiserer for så vidt dette i sin videre forskning om hiphopens akademisering. Selv om han først og fremst studerer institusjonaliseringen av hiphop i amerikanske universiteter, viser funnene at å gjøre hiphop til en institusjonalisert pedagogisk praksis ikke er uproblematisk (Söderman, 2012).

Det empiriske materialet i min studie har vist at elevene først og fremst forholder seg til den kommersielle hiphop-musikken. Rap-artister som Eminem, 50 Cent og Snoop Dog går igjen. Kommersiell *gangsta*-rap har fått enormt gjennomslag siden slutten av 1990-tallet, og er kanskje den sjangeren som best ivaretar de stereotype og ofte omdiskuterte kjønnsframstillingene. Noen av disse artistene isper musikken party-rappens tanketomhet og har mistet det samfunnskritiske «life in the hood»-aspektet, som flere av informantene mine etterlyste mer av. Om ikke hiphop-undervisning i ungdomsskolen kan bli det samme som Schloss eller Sernhede og Söderman beskriver, kan man komme langt med å introdusere elevene for annen hiphop enn den de stadig ser og lytter til på radio, fjernsyn og internett.

Hiphop er komplekst både som kulturfenomen og som estetisk praksis. Den amerikanske filosofen Richard Shusterman argumenterer for at rap og hiphop er et uttrykk for postmoderne estetikk når han skriver om «the fine art of rap» (Shusterman, 2000). Den postmoderne estetikken kommer til uttrykk gjennom resirkulerte tilegnelser, eklektisk miksing av stiler, omfavnelsen av ny teknologi og massekultur, utfordring av modernistiske antagelser om estetisk autonomi og artistisk renhet, og utforskningen av det lokale og temporale framfor det universelle og varige (ibid.). Disse elementene er i følge Shusterman fundamentale for å kunne forstå rap og hiphop som kunst og estetikk.

Brigitte Stougaard Pedersen supplerer Shusterman med å poengtere at rappere hevder seg gjennom en klar autentisitetdiskurs (Pedersen, 2008). De skal være originale og

autentiske innenfor livsformen hiphop med sin stammekodeks. Autentisitet dreier seg da om å være tro mot idealene innenfor hiphop som livsform, og innhente troverdighet og gatekredibilitet. Pedersen mener at dette skiller seg fra autentisitet i estetisk forstand, slik det i modernistisk perspektiv relateres til en originalitetstankegang. Derimot bidrar rap til estetisering som et identitetsmessig parameter i en senmoderne tilværelsesform (Pedersen, 2008 s. 185). Pedersen mener derfor at man må se rap både i politisk, kulturelt og kunstnerisk perspektiv.

Studien min viser at flere av elevene oppfatter det som inautentisk å rappe som jente, noe som kommer til uttrykk gjennom begreper som «egentlig» og «på ordentlig». Det er ikke bare bruken av hiphop som blir inautentisk i klasserommet. Det gjelder for så vidt de fleste musikkulturer som undervises i skolen. Som David Hebert og Sidsel Karlsen poengterer i sin drøfting av «multikulturell undervisning», vil klasserommet alltid bli noe annet enn de sammenhengene hvor ulike musikkformer oppstår og vanligvis utføres i:

We would do well to recognize that music – like science, foreign languages and most other school subject – can never be taught in a perfectly authentic way in school, for school classrooms are an artificial environment to which teachers inevitably must adjust their lessons (Hebert & Karlsen, 2010).

Jeg vil imidlertid argumentere for at nettopp det inautentiske og kunstige ved klasseromssituasjonen har et konstruktivt potensiale for utforskning av det som i en autentisk sammenheng ville vært upassende. Det er nettopp her potensiale ligger for musikkundervisning i skolen som en subversiv arena.

Når hiphop har blitt en kommersiell suksess, mener Shusterman dette kan forklares med hvor sentral teknologi og massemedia har vært fra hiphopens begynnelse. De kommersielle kreftene har imidlertid tatt over rap og hiphop som undergrunnsbevegelse gjennom å tømme det for politisk innhold og redusere det til tanketom partymusikk der form er stort sett det eneste som gjenstår (Shusterman, 2000). Mange rappere har forsøkt å uttrykke dette misforholdet. Likevel uttrykker de fleste rappere med kommersiell suksess en selvtilfredshet som ikke står i forhold til kritikken mot massemedias forflating av rap- og hiphopkulturen. Dette paradokset kan

i følge Shusterman forklares med at kommersiell suksess gir økonomisk uavhengighet i motsetning til gatekriminalitet og lignende som ville vært alternativet for mange rappere. Gangsterøkonomien har bare bidratt til å opprettholde fattigdommen og stigmatiseringen av afroamerikanere som lever i gettoene i de største amerikanske byene (ibid.).

Richard Shusterman tar ikke opp kjønnsframstillingene i hiphop, men mye av logikken og argumentasjonen hans er overførbart til en problematisering av kjønn. Det eklektiske gjelder ikke bare stil i form av det estetiske. Det gjelder også innholdet som formidles, eller hvordan det formidles. Gjennom ironi, sarkasme og overdrivelser blir det innholdsmessige budskapet fragmentert og tvetydig. Tuller de bare, eller mener de at alle kvinner er horer? Denne uklarheten er vanskelig å tolke. Det viser en rekke reaksjoner på ulike rappere og debatter om rappens innvirkning på ungdom. I USA har denne tvetydigheten i mange sammenhenger resultert i sensur av rapmusikk. I norske medier verserte en debatt om norsk rap som ukritisk adopsjon av amerikansk kommersiell rap.<sup>146</sup> Det tvetydige budskapet i rap kan være årsak til at mange av elevene jeg intervjuet strevde med å si så mye om det, kanskje fordi det var vanskelig for dem å vite hvordan de skulle tolke det. Nettopp her mener jeg det ligger et potensiale i skolens musikkundervisning til å utvikle elevenes kunnskap og kritiske kompetanse til å navigere i dette landskapet.

Til sist vil jeg ta med et viktig poeng i Shustermans artikkel: «Finally, we should note that rap has been used effectively to teach writing and reading skills and black history in the ghetto classroom» (Shusterman, 2000 s. 73). Denne notisen er ikke bare et eksempel på hvordan rap og hiphop kan brukes til å styrke identitet, tilhørighet og selvbevissthet som afroamerikaner i USAs gettoer. Det kan også bidra til motivasjon for læring og til kritisk bevissthet og danning i for eksempel en norsk kontekst.

---

<sup>146</sup> Se for eksempel innlegg i Fett: <http://fett.no/2012/04/tre-svar-til-vagard-unstad/>

## 7.5 Avsluttende kommentar og forslag til videre forskning

Denne avhandlingen har bidratt med innsikter om hvordan kjønn konstrueres i elevers musisering i norsk ungdomsskoles musikkundervisning. Dette er en problemstilling som så vidt jeg kjenner til ikke har vært reist tidligere i et forskningsarbeid av dette omfanget. Gjennom arbeidsprosessen håper jeg å ha bidratt til å konstruere en linse å se kjønnskonstruksjoner i undervisningspraksiser gjennom. Det vil, så vidt jeg kan se, være behov for å videreføre det diskursive og performative perspektivet på kjønnskonstruksjoner i undervisningspraksiser innenfor flere musikkpedagogiske virksomheter. Jeg vil nevne noen av de områdene der det vil være behov for videre forskning.

Denne studien har hatt en begrenset lokalitet, primært rettet inn mot musikkundervisning i et urbant område i Norge. Byskoler kan imidlertid ha svært forskjellig elevsammensetning og bydeler kan ha ulikt kultur- og fritidstilbud som kan påvirke elevgrupper og hva elever kan bidra med i et fag som musikk. Det betyr at det er mange mulighetsbetingelser for hvordan kjønnsmønstrene i de enkelte musikkundervisningspraksisene blir. Det er derfor behov for å studere flere varianter av hvordan kjønnsmønstrene slår ut med ulik elevsammensetning. Jeg hadde for eksempel bare antydninger i mitt materiale om hvilken betydning etnisitet kan ha for kjønnsperformativitet i klasserommet. Det vil være viktig å studere flere skoler og klasserom med større mangfold av etniske bakgrunner, og kanskje andre etnisiteter enn de som var representert i min studie. Med tanke på den flerkulturelle situasjonen vi har i det norske samfunnet, er dette et underbelyst område i den musikkpedagogiske forskningen som det trengs flere studier av.

I denne studien har sceniske framførelser, særlig innenfor populærmusikalske sjangre blitt observert, i tillegg til opplæring på bandinstrumenter og arbeid med elementer innenfor hiphop. Med tanke på de pedagogiske mulighetene som kan ligge i bruken av hiphop og bandinstrumentering, slik jeg har drøftet i det foregående, ville det være relevant med forskning på virkningen av slik bevisst musikkpedagogisk virksomhet i skolen. Slik virksomhet finnes nok mer innenfor organiserte fritidsaktiviteter enn i



skolesammenheng. Det er derfor mulig at mer eksperiment- eller aksjonsforskningsorienterte studier ville være veien å gå her.

Det er mange andre emner innenfor musikkfaget som ikke ble undervist da jeg observerte, men som kunne vært undersøkt i kjønnsperspektiv. Det gjelder for eksempel hvordan musikkhistorie undervises, eller hvilken musikkhistorie som formidles, både av musikk lærere og i aktuelle læreverker. Med tanke på den varierende bevisstheten lærerne i denne studien hadde på musikkhistoriens mannsdominans, kunne dette med fordel vært undersøkt mer systematisk.

Et annet relevant emne er hvordan eventuelle kjønnsforskjeller slår ut i bruken av musikkteknologi i klasserommet. Vi vet at gutter bruker mer data enn jenter, og at jenter og gutter bruker pc og annet elektronisk utstyr på forskjellige måter (Rasmussen, 2000). Også musikkpedagogiske studier fra andre land viser markante kjønnsforskjeller i bruken av musikkteknologisk utstyr (Caputo, 1994; Folkestad, 1996; Pergley, 1995). Disse studiene begynner imidlertid å bli noe utdatert med tanke på den raske teknologiske utviklingen. Studiene sier dessuten ikke noe om norske forhold. Dette er derfor et underbelyst forskningsemne i norsk skole. Hvordan har for eksempel implementeringen av elektroniske læreverker som Music Delta fungert? Er det forskjell på hvordan mannlige og kvinnelige musikk læreres tar i bruk musikkteknologi i undervisningen? Her er det mange problemstillinger det vil være viktig å få belyst gjennom musikkpedagogisk forskning.

Den obligatoriske opplæringen i musikk på andre aldersnivå enn ungdomstrinnet kunne også vært undersøkt i kjønnsperspektiv. Både i barnehagen, på barnetrinnet og på mellomtrinnet i grunnskolen vet vi lite om hvordan kjønn slår ut i musikkaktiviteter. Det er også behov for å undersøke andre skoleslag der musikk er mer framtrædende og er elevenes eget valg, som i kulturskolen og i den videregående skolen der musikk er studieretningsfag. Både kartleggingsstudier og aksjonsforskningsstudier vil kunne være relevante.

De musikkpedagogiske utdanningsinstitusjonene fører årlige statistikker over kjønnsfordelingen i søkermassen og opptaket til studiene sine. Kvalitative studier som

---

går dypere inn i hvordan og eventuelt hvorfor den aktuelle kjønnsfordelingen finner sted, er så langt ikke foretatt. Her ligger et stort behov for forskning og i sin tur et potensiale for å få til endringsprosesser som kan føre til større mangfold og variasjon.

Innenfor alle de nevnte emnene med behov for videre forskning er perspektiver på lærerprofesjonalitet, slik jeg ser det, svært relevant. Det finnes etter hvert omfattende forskning som viser at læreren har stor betydning for elevenes læring og trivsel. I diskusjonen av hvilke implikasjoner funnene i min studie kan ha på kunnskapsproduksjonen i musikkfaget har jeg poengtert den avgjørende betydningen lærerens profesjonalitet har i møte med de pedagogiske utfordringene. Jeg håper avhandlingens funn og diskusjoner kan generere nye tanker og praksiser inn i musikkpedagogiske virksomheter generelt, men spesielt i utdanningen av musikkpedagoger og lærere.

## Litteratur

- Abramo, Joseph M. (2009). *Popular music and gender in the classroom*. Teachers College, Columbia University.
- Allsup, Randall Everett, & Westerlund, Heidi. (2012). Methods and Situational Ethics in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 11 (1), 124-148.
- Alvesson, Mats, & Sköldbberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Andersen, Niels Åkerstrøm. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, Peter Ø. (2006). Observationer i institutions- og klasserumsforskning. In Torben Beckmann Jensen og Gerd Christensen (Ed.), *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Andreassen, Gjermund. (2000a). *Opus 9*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Andreassen, Gjermund. (2000b). *Opus 10*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Andreassen, Gjermund (2000). *Opus 8*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Annfelt, Trine. (2003). Jazz as Masculine Space. Retrieved from <http://eng.kilden.forskningsradet.no/c52778/nyhet/vis.html?tid=53517> website:
- Aristoteles. (1976). *The Nicomachean Ethics*. Harmondsworth: Penguin.
- Arnesen, Anne-Lise. (1998). *Likt og ulikt: Kjønsdimensjoner i pedagogisk tenkning og praksis*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Arnesen, Anne-Lise. (2002). *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn - en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Arnesen, Anne-Lise, & Fjesme, Britt. (1991). *Handbok i likestillingsarbeid i skolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Askeland, Leif, & Rossholt, Nina. (2009). *Kjønsdiskurser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Austin, John L. (1962). How to do things with words. In J.O. Urmson & Marina Sbisa (Eds.), *How to do things with words* (pp. 12-24). New York: Harvard University Press.
- Bakken, Anders. (2009). Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9 (2), 25-44.
- Barker, Chris. (2000). *Cultural Studies: Theory and Practice*. London: Sage.
- Barthes, Roland. (1991). Tekstteori. In Atle Kittang, Arild Linneberg, Arne Melberg & Hans H. Skei (Eds.), *Moderne litteraturteori. En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bayton, Mavis. (1997). Women and the Electric Guitar. In Sheila Whiteley (Ed.), *Sexing the Groove: Popular Music and Gender*. London and New York: Routledge.
- Bayton, Mavis. (1998). *Frock Rock: Women Performing Popular Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Bayton, Mavis. (2000 [1988]). How women become musicians. In S. & Andrew Goodwin Frith (Ed.), *On Record: Rock, Pop, and the Written Word* (pp. 238-257). London and New York: Routledge.
- Beauvoir, Simone de. (2000 [1949]). *Det annet kjønn* (Bente Christensen, Trans.). Oslo: Pax.
- Bergman, Åsa. (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Doktoravhandling. Göteborg: Göteborg universitet.
- Berkaak, Odd Are, & Ruud, Even (1994). *Sunweels. Fortellinger om et rockeband*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bial, Henry (Ed.). (2007). *The Performance Studies Reader*. London, New York: Routledge.

- Björck, Cecilia. (2009). Volume, Voice, Volition: Claiming Gendered Space in Popular Music Soundscapes. *Finnish Journal of Music Education* 12, 8-21.
- Björck, Cecilia. (2011a). *Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music and Social Change*. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Björck, Cecilia. (2011b). Om genus, populärmusik och at ta plats. In Claes og Lindgren Monica Ericsson (Ed.), *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Borchrevink, Tordis , & Brochmann, Grete (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, 3.
- Borgström Källén, Carina. (2011). *När musiken står på spel. En genusanalys av gymnasieelevers musikaliska handlingsutrymme*. Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Bourdieu, Pierre, & Wacquant, Loic J.D. (1995). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Boyd, Todd. (2003). *The new H.N.I.C.: The death of civil rights and the reign of hip-hop*. New York: New York University Press.
- Brandt, Berit. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. In Harriet Holter & Ragnvald Kalleberg (Eds.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breen, Marta. (2006). *Piker, vin og sang: 50 år med jenter i norsk rock og pop* Oslo: Spartacus.
- Breen, Marta. (2008). Testosteronrock og PMS-pop. In Astrid & Lorentzen Kvalbein, Anne (Ed.), *Musikk og kjønn - i utakt?* Oslo: Norsk kulturråd.
- Breivik, Kåre, & Christophersen, Catharina. (2012). Den kulturelle skolesekken - et utredningsnotat (Vol. 8-2012). Uni Rokkansenteret: Universitetet i Bergen.
- Brock-Utne, Birgit, & Haukaa, Runa. (1980). *Kunnskap uten makt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Burr, Vivien. (1998). *Gender and Social Psychology*. London, : GBR: Routledge.
- Burr, Vivien. (2003). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Butler, Judith. (1993). *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.
- Butler, Judith. (1997). *Exitable Speech: a politics of the performative*. New York: Routledge.
- Butler, Judith. (1999 [1990]). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York and London: Routledge.
- Caputo, Virginia. (1994). Add technology and stir: Music, gender and technology in today's music classrooms. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 4, 5, 85-90.
- Chang, Jeff. (2005). *Can't stop won't stop: A history of the hip hop-generation*: Ebury Press/St. Martins Press.
- Christophersen, Catharina. (2009). *Rytmsk musikkundervisning som estetisk praksis*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Christophersen, Catharina. (2010). Interesser, nærhet og brudd. Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok*, 12, 31-42.
- Citron, Marcia. (1993). *Gender and the musical canon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conrad, Kate, Travis Dixon & Yuanyuan Zhang. (2009). Controversial Rap Themes, Gender Portrayals and Skin Tone Distortion: A Content Analysis of Rap Music Videos. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 53 (1), pp. 134-156.
- Crenshaw, Kimberle. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Colour. *Stanford Law Review*, 43 (6).
- Danielsen, Anne. (2012). Populärmusikk etter 1945. In Erlend Hovland (Ed.), *Verdens musikkhistorie fra 1600 til vår tid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- de Lauretis, Teresa (1987). *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press.

- DeNora, Tia. (2003). *After Adorno: Rethinking Music Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, Tia. (2005). The Pepple in the Pound: Musicing, Therapy and Community. *Nordic Journal of Music Therapy*, 14 (1), 57-66.
- DeNora, Tia. ([2000] 2005). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Dibben, Nicole. (2002). Music and Gender Identity In R. MacDonald, Hargreaves, D. & Miell, D. (Ed.), *Musical Identities* (pp. 117-133). Oxford: Oxford University Press.
- Dyndahl, Petter. (2009). Negotiating the 'roots/routes' of authenticity and identity in Nordic hip-hop. *Finnish Journal of Music Education*, 12 nr. 2.
- Dyndahl, Petter. (2011) *Hip hop i Skandinavia*.
- Elliot, David. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I., & Shaw, Linda L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago and London: The University of Chocago Press.
- Ericsson, Claes, & Lindgren, Monica. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Rapport. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, Claes, & Lindgren, Monica. (2011). *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Espeland, Magne, Allern, Tor-Helge, Carlsen, Kari, & Kalsnes, Signe. (2011). Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning *HSH-rapport* (Vol. 1). Stord/Haugesund: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Fangen, Katrine. (2008). *Identitet og praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Fangen, Katrine. (2008 [2004]). *Deltagende Observasjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, Bent. (1993). Eksemplets magt - en revurdering af case studiet som forskningsstrategi. In Bent Flyvbjerg (Ed.), *Rationalitet og magt: Det konkrete videnskab* (pp. 137-158). Odense: Akademisk forlag.
- Flyvbjerg, Bent. (2011). Case Study. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 301-316). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.
- Fog, Jette. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*. København: Akademisk forlag.
- Folkestad, Göran. (1996). *Computer Based Creative Music Making: Young People's Music in the Digital Age*. Göteborg: Universitetet i Göteborg.
- Folkestad, Göran. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*.
- Forsøksrådet, for skoleverket. (1981). *Metodisk Veiledning i likestilling mellom kjønnene*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Foucault, Michel. (1972). *The Archeology of Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel. (1980). *Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, Michel. (1994). Technologies of the self. In R. Rabinow (Ed.), *Essential works of Foucault 1954-1984: Ethics, Subjectivity and Truth* (Vol. 1). New York: The New Press.
- Foucault, Michel. (1995). *Seksualitetens historie 1: Viljen til viten* (Espen Schaanning, Trans.). Oslo: Exil forlag.

- Foucault, Michel. (1999 [1971]). *Diskursens orden* (Espen Schaanning, Trans.). Oslo: Spartacus.
- Foucault, Michel. (2001). *Seksualitetens historie 2: Bruken av nytelsene*: Exil forlag.
- Foucault, Michel. (2002). *Seksualitetens historie 3: Omsorgen for seg selv*: Exil forlag.
- Foucault, Michel. (2008 [1977]). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie* (Dag Østerberg, Trans.). Oslo: Gyldendal.
- Fraser, Nancy. (1989). *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Fricke, Jim & Ahearn, Charlie. (2002). *Yes, Yes, Ya'll: Oral History of Hip Hop's First Decade*. New York: The Perseus Books Group.
- Frith, Simon, & McRobbie, Angela. (2000 [1978]). Music and Sexuality. In Simon & Andrew Goodwin Frith (Ed.), *On Record: Pop, Rock and the Written Word*. London & New York: Routledge.
- Gadamer, Hans-Georg. ([1960] 2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.
- Ganetz, Hillevi, Gavanas, Anna, Huss, Hasse, & Werner, Ann. (2009). *Rundgång: Genus och populärmusik*. Stockholm: Makadam.
- Gard, Michael. (2001). Dancing around the problem of boys and dance. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 22(2), 213-225.
- Gergen, Kenneth J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*. Cambridge, Massachusetts/London: Harvard University Press.
- Germeten, Sidsel. (2012). Observasjon og sannhet. In Ann Elise Rønbeck (Ed.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ginwright, Shawn. (2004). *Black in school: Afrocentric reform, urban youth, and the promise of hip-hop culture*. New York: Teacher College Press.
- Godø, Helene Toverud. (2010). Åpen forhandling eller stille motstand? *Ungdomsforskning, Center for ungdomsforskning, DPU Aarhus Universitet*, 3 & 4, årgang 9.
- Green, Lucy. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, Lucy. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate.
- Green, Lucy. (2008). *Music, Informal learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate.
- Green, Lucy. (2010). Gender Identity, Musical Experience and Schooling. In Ruth Wright (Ed.), *Sociology and Music Education*. Farnham: Ashgate.
- Green, Lucy (2010). Gender Identity, Musical Experience and Schooling. In Ruth Wright (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 139-154). Farnham: Ashgate Publishing.
- Gundersen, Dag. (Ed.) (2009) *Blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget, Aschehoug.
- Hamera, Judith. (2011). Performance Ethnography. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.
- Hammersley, Martyn & Paul Atkinson. (1987). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Haraway, Donna. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 nr. 3, 575-599.
- Haraway, Donna. (1991). *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books.
- Harding, Sandra. (1986). *The Science Question of Feminism*. New York: Cornell University Press.
- Harrison, Anna C. , & O'Neill, Susan A. (2000). Children's Gender-Typed Preferences for Musical Instruments. An Intervention Study. *Psychology of Music*, 28, 81-97.
- Harrison, Anna C., & O'Neill, Susan A. (2002). The Development of Children's Gendered Knowledge and Preferences in Music. *Feminism & Psykologi*, 12 (2), 145-152.

- Hartsock, Nancy. (1998). *The Feminist Standpoint Revisited and other essays*. Oxford: Westview Press.
- Hastrup, Kirsten. (2003). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haug, Peder. (2004). Resultat frå evalueringa av Reform 97. Oslo.
- Hawkins, Stan. (1997). The Pat shop Boys: Musicology, Masculinity and Banality In Sheila Whiteley (Ed.), *Sexing the Groove: Popular music and Gender* (pp. 118-133). London: Routledge.
- Hawkins, Stan. (2009). *The British pop dandy: masculinity, popular music and culture*: Ashgate Publishing.
- Hebert, David G. (2010). Ethnicity and Music Education: Sociological Dimensions. In Ruth Wright (Ed.), *Sociology and Music Education*. Farnham: Ashgate.
- Hebert, David G., & Karlsen, Sidsen. (2010). Editorial Introduction: Multiculturalism and Music Education. *Finnish Journal of Music Education*, 13 (1), 6-11.
- Hegna, Kristinn. (2007). "Det store likestillingsprosjektets" barn? – Endringer i kjønnsforskjeller 1992-2002. In Tormod Øya & Åse Strandbu (Eds.), *Ung i Norge: Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Holstein, James A. , & Gubrium, Jaber F. (2008). Interpretive Practice and Social Action. In Norman K. & Lincoln Denzin, Yvonna S. (Ed.), *Startegies of Qualitative Inquiry*. New York: Sage Publication.
- Imsen, Gunn. (2000). *Kjønn og likestilling i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jackson, Philip. (1966). *Life in the Classrooms*.
- Jørgensen, Harald. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945-2000. *Studia Musicologica Norvegica*, 27.
- Kalsnes, Signe. (2010). Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene - noen perspektiver på kunnskap. In Jon Helge Sætre & Geir Salvesen (Eds.), *Allmenn musikkundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kamsvåg, Gro Anita. (2011). *Tredje time tirsdag: Musikk. En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen*. Doktoravhandling. Oslo: NMH.
- Karlsen, Sidsen. (2004). Musikk, identitet og modernitet: Musikkfestivalen som arena for iscenesettelse av det senmoderne selvet In Geir Johansen, Signe Kalsnes & Øivind Varkøy (Eds.), *Musikkpedagogiske utfordringer: Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. (pp. 57-72). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Karlsen, Sidsen. (2010). *Will we ever get it right? Experiences from researching approaches to teaching music within multicultural schools*. . Nordic working seminar on the research on music teacher education.
- Karlsen, Sidsen, & Väkevä, Lauri. (2012). *Future Prospects of Music Education: Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Kearney, Mary Celeste. (1997). The Missing Link: Riot grrrl - feminism - lesbian culture. In Sheila Whiteley (Ed.), *Sexing the Groove: Popular Music and Gender* (pp. 207-229). London and New York: Routledge.
- Kilson, Martin. (2003). The pretence of hip-hop black leadership. *Black Commentator*, 50.
- Kirke-, & Undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, & Undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

- Kirke-, utdannings-, & forskningsdepartementet. (2001). *Veiledning i arbeid med likestilling for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Kjærnsli, Marit, Lie, S., Olsen, R.V., & Roe, A. (2006). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i Pisa 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjøk, Olav. (2008). Kjønnfordeling i norske musikk- og kulturskoler. In Anne & Astrid Kvalbein Lorentzen (Ed.), *Musikk og kjønn - i utakt?* Oslo: Norsk kulturråd, Fagbokforlaget.
- Knudsen, Suzanne V. og Reisby, Kirsten. (2005). Kön, likestilling og skole 1990-2004: Nordisk ministerråd.
- Koskoff, Ellen. (1989). Women and music in cross-cultural perspective. In Ellen Koskoff (Ed.), *Women and music in cross-cultural perspective*. Urbana: University of Illinois Press.
- Koza, Julia Eklund. (1993). The "missing males" and other gender issues in music education: Evidence from the Music Supervisors' Journal. *Journal of Research in Music Education*, 41 (3), 212-232.
- Koza, Julia Eklund. (1994). Big boys don't cry (or sing): Gender, misogyny and homophobia in college choral methods texts. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 4,5 (4,1), 48-64.
- Krims, Adam. (2000). *Rap music and the poetics of identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krogh, Mads, & Pedersen, Birgitte Stougaard (2008). *Hiphop i Skandinavien*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Krokan, Bodil. (2000). Likestilling i grunnskolens læreplaner. En sammenligning av 1970-, 1980-, og 1990-tallets læreplaner. In Gunn Imsen (Ed.), *Kjønn og likestilling i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Krüger, Thorolf. (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work*. Bergen: Bergen University College Press.
- Krüger, Thorolf. (2000). Musikkundervisningens epistemologi. In Frede V. Nielsen, Sture Brändström, Harald Jørgensen & Bengt Olsson (Eds.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning årbok* (Vol. 2, pp. S. 55-78). Oslo: NMH.
- Krüger, Thorolf. (2001). Spenningen mellom utdanningsforskning og lærerpraksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 68-84.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående skole*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring 2008-2010*. Oslo.
- Kvale, Steinar. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 1.utgave 1997). Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Lamb, R., Dolloff, L-A., Howe, S. W. . (2002). Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education. In R. Colwell, Richardson, C. (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Leonard, Marion. (1997). 'Rebel Girl, You are the Queen of my World': Feminism, 'subculture' and gender power. In Sheila Whiteley (Ed.), *Sexing the Groove: Popular Music and Gender* (pp. 230-255). London and New York: Routledge.
- Lindqvist, Anna. (2010). *Dans i skolan - om genus, kropp och uttryck*. Doktoravhandling. Umeå: Umeå universitet.



- Lorentzen, Anne. (2001). Kvinnelige rockeartister – kuriøse sjarmtroll eller respekterte musikere? *Kvinneforskning*, 3, 13.
- Lorentzen, Anne. (2009). *Fra "syngedame" til produsent. Performativitet og musikalsk forfatterskap i det personlige prosjektstudioet*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lorentzen, Anne, & Stavrum, Heidi. (2007). Musikk og kjønn: Status i felt og forskning (Vol. TF-notat nr.5/2007). Bø i Telemark: Telemarksforskning-Bø.
- Lorentzen, Jørgen, & Mühleisen, Wencke. (2006). *Kjønnforskning - en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lykke, Nina. (2008). *Kønsforskning. En guide til feministisk teori, metodologi og skrift*: Forlaget Samfundslitteratur.
- Løkensgard Hoel, Torlaug. (1996). Kjønn, interaksjon og elevsamarbeid. *Nordisk Pedagogik* 16, 30-41.
- MacDonald, Raymond, Hargreaves, David, & Miell, Dorothy (Eds.). (2002). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- McClary, Susan. (1991). *Feminine endings. Music, gender and sexuality*. Minnesota University of Minnesota Press.
- McRobbie, Angela. (2000 [1980]). Settling Accounts with Subcultures: A Feminist Critique. In Frith, Simon & Andrew Goodwin (Ed.), *On Record: Rock, Pop and the Written Word*. London and New York: Routledge.
- McWhorter, John H. (2003). How hip-hop holds blacks back. *City Journal*.
- McWhorter, Ladelle. (1999). *Bodies and Pleasures: Foucault and the Politics of Sexual Normalization*. Bloomington, USA: Indiana University Press.
- Middleton, Richard. (1990). *Studying Popular Music*. Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Miller-Young, Mireille. (2008). Hip-hop honeys and da hustlaz: Black sexualities in the new hip-hop pornography. *Meridians: Feminism, Race, Transnationalist*, 8.
- Moi, Toril. (2008). "Jeg er ikke en kvinnelig forfatter". *Samtiden*, 3.
- Mortensen, Ellen. (2007). Inledning (Suzanne Almqvist, Trans.). In Judith Butler (Ed.), *Genus Trubbel: Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Mortensen, Ellen, Egeland, Cathrine, Gressgård, Randi, Holst, Katrine, Jegerstedt, Kari, Rosland, Sissel, & Sampson, Kristin. (2008). *Kjønnsteori*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Neby, Thor Bjørn, & Olsen, Per Arne. (2000). *Verden i sang: sangbok for ungdom : ungdomstrinnet, videregående skoler, høgere utdanning*. Oslo: Norsk musikkforl.
- Nerland, Monika. (2003). *Instrumentalundervisningen som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Oslo: NMH.
- Nerland, Monika. (2004). Musikkpedagogikken og det musikkulturelle mangfoldet. Noen utfordringer for musikkpedagogiske virksomhet i vår tid. In Geir Johansen, Signe Kalsnes & Øivind Varkøy (Eds.), *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (pp. 135-148). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Nerland, Monika (2000). Instrumentalundervisning i et diskursivt perspektiv. *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 4*.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora -. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo.
- Neumann, Iver. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse* Bergen: Fagbokforlaget.
- Nielsen, Harriet Bjerrum. (2000a). Inn i klasserommet. In Gunn Imsen (Ed.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Nielsen, Harriet Bjerrum. (2000b). Sophie og Emile i klasseværelset. In Jens Bjerg (Ed.), *Pædagogik - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel.
- Nielsen, Harriet Bjerrum. (2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Harriet Bjerrum, & Rudberg, Monica. (1989). *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Kristiansand: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Harriet Bjerrum, & Rudberg, Monica. (1994). *Psychological Gender and Modernity*. Oslo/Oxford: Scandinavian University Press/Oxford University Press.
- Nordahl, Thomas. (2008). Jenter og gutters situasjon og læringsutbytte i skolen. *Bedre skole*, 1, 82-87.
- NOU. (2013). *Kulturutredningen 2014*. Oslo: Kulturdepartementet.
- O'Neill, Susan A. , & Boultona, Michael J. . (1996). Boys' and girls' Performances for Musical Instrumental: A function of Gender? . *Psychology of Music Vol. 24, No. 2*, 171-183
- Ogbar, Jeffrey O.G. (2007). *The Hip-hop Revolution: The Culture and Politics of Rap*. Kansas: University Press of Kansas.
- Olsen, Eiliv. (2009). Hva er egentlig grunnleggende ferdigheter i musikkfaget? In Hilde Traavik, Oddrun Hallås & Anne Ørving (Eds.), *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsson, Cecilia. (2003). Den närvarande frånvaren. In Göran Fredriksson (Ed.), *Könsmaktens förvandlingar*. Göteborg: Göteborg Universitet, Institutionen för arbetsvetenskap.
- Onsrud, Silje Valde. (2004). *Sang - kvinners selvfolgelige praksis i jazzfeltet*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Onsrud, Silje Valde. (2011). Et epistemologisk blikk på kjønn i musikkpedagogikken. In Sven-Erik og Nielsen Holgersen, Siw Graabræk (Ed.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 12 2010* (Vol. 12 2010, pp. 43-58). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Onsrud, Silje Valde. (2012). Musikk, kjønn og skole: Perspektiver på elevers kjønnsperformans. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6(Kjønn og skole), 465-475.
- Onsrud, Silje Valde. (2013). "Slike gutter det vil gamle Norge ha": Kjønnsperspektiver i tekster fra norske skolesangbøker. In Fred Ola Bjørnstad, Eiliv Olsen & Marit Rong (Eds.), *Idéer i norske skolesangbøker 1814-2010*. Under publikasjon: Novus.
- Pedersen, Birgitte Stougaard. (2008). Total global. In Krogh og Pedersen (Ed.), *Hip hop i Skandinavi*. København: .
- Pergley, K. (1995). Places everyone: Gender and the non-neutrality of music technology. *The Recorder*, 37 (2), 55-59.
- Petchauer, Emery. (2009). Framing and Reviewing Hip-Hop Educational Research. *Review of Educational Research*, 79, 946-978.
- Popkewitz, Thomas S., & Brennan, Marie. (1998). *Foucault's challenge: discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teacher's College Press.
- Rasmussen, Bente. (2000). Kjønn og IT i ungdomsskolen. In Gunn Imsen (Ed.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Refvik, Sølvin. (2006). *Alle tiders sangbok 1-3*. [Oslo]: Norsk noteservice.
- Reimer, Bennett. ([1970]1989). *The Philosophy of Music Education*.
- Renberg, Tore. (2005). *Kompani Orheim*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Rodriguez, Carlos Xavier. (2009). Informal Learning in Music: Emerging Roles of Teachers and Students. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8 no.2.
- Rudberg, Monica. (2009). Paradoxes in schooling gender - a messy story. *Young*, 17:1, 41-58.
- Ruud, Even. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røgilds, Mette , Ingvarsen, Charlotte, & Strandvad, Sara Malou. (2004). Booty in ya face: Hvordan køn er på spill i hip hop. *Social Kritik*, 92, pp. 39-49.

- Røthing, Åse. (2007). Homonegativisme og homofobi i klasserommet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7, 27-51.
- Sandberg, Sveinung. (2008). Get rich or die tryin': Hiphop og minoritetsgutter på gata. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 1, 67-83.
- Schaanning, Espen. (1997). Diskursens materialitet. Fra Foucault til Latour *Vitenskap som skapt viten*. Oslo: Spartacus forlag.
- Schei, Tiri Bergesen. (2007). *Vokal identitet. En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. (Akademisk avhandling), Universitetet i Bergen, Bergen.
- Schei, Tiri Bergesen, & Krüger, Thorolf. (2008). Et Foucault-inspirert blikk på vokalfagets didaktikk *Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbok 10* (pp. S. 97-111). Oslo: I samarbeid med Unipub.
- Schloss, Joseph G. (2009). *Foundation: b-boys, b-girls, and hip-hop culture in New York*. Oxford: Oxford University Press.
- Seppä, Anita (2004). Foucault, Enlightenment and the Aethetics of the Self. *Contemporary Aesthetics*.
- Sernhede, Ove, & Söderman, Johan. (2011). *Planet hiphop: Om hiphop som folkbildning och social mobilisering*. Stockholm: Liber.
- Shepherd, John. (1993). Difference and Power in Music. In Ruth A. Solie (Ed.), *Musicology and Difference: Gender and Sexuality in Music Scholarship*. California: University of California Press.
- Shusterman, Richard. (2000). The Fine Art of Rap. In Richard Shusterman (Ed.), *Pragmatist aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Small, Christopher. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Small, Christopher (1994 [1987]). *Music of the common tongue*. London: Calder Publications.
- Solie, Ruth A. (Ed.) (1993). *Musicology and Difference: Gender and Sexuality in Music Scholarship*. California: University of California Press.
- Solomon, Thomas. (2005). 'Living underground is tough': authenticity and locality in the hip-hop community in Istanbul. *Popular Music*, 24(10), 1-20.
- Stake, Robert E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Stavrum, Heidi. (2004). 'Syngedamer' eller jazzmusikere? : fortellinger om jenter og jazz.
- Steinskog, Erik. (2008). Skeiv musikk - konstruksjon av kjønnsbilder. In Astrid & Lorentzen Kvalbein, Anne (Ed.), *Musikk og kjønn - i utakt?* (pp. 159-168). Oslo: Norsk kulturråd.
- Steinskog, Erik. (2010). Kjønnssambivalente stemmer - kastrat og kyborg. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 3, 222-234.
- Stone, Ruth M. (2008). *Theory for Ethnomusicology*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Stormhøj, Christel. (2002). Magtens subjekt og subjektets magt: Poststrukturalistiske perspektiver på (det kjønnede) subjekt. *Kvinneforskning*, 3, 56-70.
- Söderman, Johan. (2007). *Rap(p) i käftan: Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lund Universitet.
- Söderman, Johan. (2012). Hur hiphopkulturen möter universitetsvärlden: Hiphop Academicus! *Nordisk musikkpedagogisk forskning årbok*, 13, 57-75.
- Søndergaard, Dorthe Marie. (2000). "Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning" In Hanne Haavind (Ed.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodologiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Sørensen, Niels Ulrik. (2010). Bag generaliseringerne. *Ungdomsforskning, Center for ungdomsforskning, DPU Aarhus Universitet*, 3 & 4, Årgang 9.
- Torino, Thomas. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation (Chicago Studies in Ethnomusicology)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trippstad, Tom Are. (2009). *Kommandohumanismen. En kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingenørkunst og utdanningspolitikk.*, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Karakterstatistikk for grunnskolen 2011-2012.
- Ve, Hildur. (1998). Aksjonsforskning som grunnlag for likestillingsarbeid i skolen. In Anne Lise Arnesen (Ed.), *Likt og ulikt. Kjønsdimensjonen i pedagogisk tenkning og praksis* (Vol. 2). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Ve, Hildur. (2001). Reform 97 - kjønnsmessig likestilling quo vadis? Om arbeidet med å fremme likestilling mellom jenter og gutter i et feministisk perspektiv. In Sylvi Stenersen Hovdenak (Ed.), *Persepektiver på Reform 97*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Vestel, Viggo. (2004). *A Community of Differences: Hybridization, popular culture and the making of sosial relations among multicultural youngsters in "Rudenga", East side Oslo*. Oslo: Nova-rapport nr 15/04.
- Vestel, Viggo. (2007). Populærkultur, relasjonsdannelse og sosial kometanse på "Rudenga", Oslo øst. In Åse og Øia Strandbu, Tormod (Ed.), *Ung i Norge: Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Vestel, Viggo. (2008). Musikk, identitet og kjønn i et flerkulturelt ungdomsmiljø på "Rudenga", Oslo øst. In Anne og Kvalbein Lorentzen, Astrid (Ed.), *Musikk og kjønn - i utakt?* Oslo: Norsk kulturråd.
- Vollsnes, Arvid O. , Aksnes, Hallgjerd , Nesheim, Elef , & Pedersen, Morten Eide. (2001). *Norges Musikkhistorie. 1950-2000: Modernisme og mangfold* (Vol. 5). Oslo: Aschehoug.
- Walser, Robert. (1993). *Running With the Devil: Power, Gender and Madness in Heavy Metal Music*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Werner, Ann. (2009). *Smittsam: En kulturstudie av musikkbruk bland tonårstjejer*. Doktoravhandling. Umeå: h:ström - Serie Akademi.
- Werner, Ann. (2010). Danssteg på YouTube. Musik, genus,etnicitet/"ras". *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 3, 236-249.
- Whiteley, Sheila. (2000). *Women and Popular Music: Sexuality, Identity and Subjectivity*. London and New York: Routledge.
- Whiteley, Sheila (Ed.). (1997). *Sexing the Groove: Popular Music and Gender*. London og New York: Routledge.
- Winther Jørgensen, Marianne, & Phillips, Louise (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Wright, Ruth (Ed.). (2010). *Sociology and Music Education*. Farnham: Ashgate.
- Yin, Robert K. (2009). *Case study research: Design and Methods* (Vol. 5). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.
- Øia, Tormod & Strandbu, Åse. (2007). *Ung i Norge: Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Østerås, Bergljot. (2011). Kjønn har betydning: "Jenter kan ikke spille fotball". In Ann Merete Otterstad & Jeanette Rhedding-Jones (Eds.), *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.

---

## Appendiks 1: Samtykke med informanter

### Samtykkeerklæring, lærerinformanter

Deltakelse i dette forskningsprosjektet skal være frivillig, og informanten har når som helst anledning til å trekke seg uten begrunnelse.

Formålet med undersøkelsen er å kartlegge hvordan kjønnsstrukturer kommer til uttrykk i musikkundervisningen gjennom elevenes praksis, lærerens undervisning og elever og læreres refleksjoner rundt kjønnsproblematikk knyttet til musikalsk praksis.

### Avtale om bruk av intervju

Innholdet i intervjuet vil utelukkende bli brukt i Silje Valde Onsruds doktorgradsavhandling 2008-2012. Opplysninger fra intervjuet vil kunne komme fram gjennom sitater og parafraseringer. Datamaterialet vil bli anonymisert og ikke kunne føres tilbake til noe enkeltperson. Lydopptakene vil bli destruert etter bruk og innen prosjektperiodens slutt.

Jeg godkjenner transkripsjonen av intervjuene og samtykker i hvordan intervjuene skal bli brukt ut ifra beskrivelsen over.

---

Informantens underskrift

Jeg skal overholde avtalen slik den er beskrevet over.

---

Forskerens underskrift

---

### **Avtale om bruk av observasjoner og feltnotater**

Silje Valde Onsrud vil være tilstede i en del musikktimer i løpet av høsten 2008 og våren 2009. Hun skal ikke forstyrre undervisningen, men ha en diskret tilstedeværelse. Observasjonene skal ikke dokumenteres gjennom filming eller lydopptak, kun gjennom forskerens notering. Læreren vil få anledning til å se notatene for å oppklare eventuelle misforståelser eller mangler. Notatene vil siden bli brukt i forskerens avhandling for å beskrive og analysere undervisningen og elevenes respons på undervisningen (interaksjonen mellom lærer og elever samt interaksjonen elevene imellom). Alle personer i notatene vil bli anonymisert, slik at opplysninger ikke kan føres tilbake til enkeltpersoner, og notatene skal ikke brukes til annet enn oppgitte forskningsprosjekt.

Jeg godkjenner feltnotatene fra undervisningen min og samtykker i hvordan disse skal brukes.

---

Informantens underskrift

Jeg skal overholde avtalen slik den er beskrevet over.

---

Forskerens underskrift

---

## Informasjonsbrev til foresatte om forskningsprosjekt

Dalen (Bakken) skole har åpnet for at Silje Valde Onsrud som er doktorgradstipendiat ved Høgskolen i Bergen skal få foreta en forskningsundersøkelse i musikkundervisningen ved skolen skoleåret 2008/2009 (2009/2010). Formålet med undersøkelsen vil være å kartlegge hvilke muligheter for musikalsk utfoldelse musikkundervisningen gir, og hvilke musikalske uttrykk elevene foretrekker og velger.

Undersøkelsen vil bestå av observasjoner i musikktimer, intervjuer med musikk lærere og intervjuer med elevgrupper.

Observasjonene vil foregå på den måten at forskeren befinner seg i klasserommet, ser på det som foregår og tar notater. Hun skal ikke filme eller gjøre lydopptak i forbindelse med observasjonene.

Intervjuene med lærerne vil foregå utenom undervisningstid, og skal ikke gå utover undervisningen på noen måte. Det vil ikke bli innhentet opplysninger om enkeltelever i intervju med lærere.

Intervju med elevgrupper vil foregå som en samtale som tas opp på bånd og transkriberes i etterkant.

Deltakelsen i prosjektet skal være frivillig, og man har når som helst anledning til å trekke seg uten begrunnelse. Enkeltpersoner skal ikke være gjenkjennbare i publikasjoner, og datamaterialet anonymiseres og lydopptak slettes innen prosjektslutt, som er beregnet til 25.03.2012

Vi ønsker å få foresattes og elevens underskrift på godkjenning av deltakelse i undersøkelsen.

Med vennlig hilsen

---

---

stipendiat/forsker

rektor



Høgskolen i Bergen



BERGEN KOMMUNE

---

Vi godkjenner at vårt barn kan delta i undersøkelse.

---

Dato

Foresattes signatur

Elevens signatur



---

## Appendiks 2: Undervisningsmaterieell

### 1. Tekst til revynummer som får innslag av rap:

Pengegaloppen (tekst: anonym norsklærer, melodi: Vidar Sandbrekk)

Og fattern satt i kveldinga og koste seg med skjellinga.  
Kroner en, kroner to, kroner tre, kroner fire...  
Og det er rimelig han hadde det så trivelig  
Når han leste opp kurser på aksjer og fond han hadde satt penger i  
Ja de penga, ja de penga er til bekymring for fattig og for rik.

Han leste alle sidene om børsen som var stigende  
Kroner en, kroner to, kroner tre, kroner fire...  
Og det er rimelig han hadde det så trivelig  
Når han telte på nytt og på nytt og på nytt og følte han ble rik.  
Ja de penga, ja de penga er til bekymring for fattig og for rik.

«Nå er det bare sus og dus, nå kjøper vi et luksushus»  
Kroner en, kroner to, kroner tre, kroner fire...  
Han var så høyt på strå at det var gøy å titte på  
Når han lest Notar og Notar og Notar og hva skal vi satse på?

Og fattern ville ha basseng og muttern luksus himmelseng  
Kroner en, kroner to, kroner tre, kroner fire...  
Og det er rimelig de ville ha det trivelig.  
En gartner, en kokk og en hushjelp som strever, men som er like blid.

Så kjøpte de en snobbet kåk, men like etter ble det bråk.  
Kroner en, kroner to, kroner tre, kroner fire...  
Kjøpet måtte gjøres om for fondene var nå blitt tom.  
Stakkars fattern var blakk som en rotte i kjerka og ble aldeles stum.

Nå er vi der vi var i fjor med alle drømmer over bord.  
Kroner en, kroner to, kroner tre, kroner fire...  
Moralen er oppbyggelig, for børsen e'kke hyggelig.  
Den er lur og har lurt og har lurt og har lurt stakkars fattern opp i styr.  
Ja de penga, ja de penga er til bekymring for fattig og for rik.



## Appendiks 3: Aktuell nettside som et eksempel

Av Starlounge, Oppdatert: 7 august 2011

### Hemmeligheten bak Rihannas kropp



#### Slik kom superstjernen i superform

Når **Rihanna** nå erstatter skuespillerinnen **Megan Fox** som Emporio Armanis nye ansikt utad, kommer hun til å pryde store reklameplakater verden over. Og at Rihanna har noe i modellbransjen å gjøre, er det ingen tvil om. Hun ser strålende flott ut for tida – men hva er så hennes hemmelighet?

R & B-stjernens personlige trener **Ary Nunuz** forteller Starlounge hvordan 23-åringen i all hemmelighet de fire siste årene har trent knallhardt for å oppnå sin nåværende superkropp.

- Rihanna trener som en ninja! Hun trener for livet. Vi jobber hardt, men vi har det også gøy mens vi gjør det! Rihanna er bra på push-ups, knebøy, planken og pilates! sier Ary.

- Hun elsker å danse, så dans er definitivt hennes måte å holde seg i form. Hun vil være sterk, trygg, fleksibel og i stand til å gjøre hva som helst, og hun ønsker å føle seg som den stjernen at hun er.

Ary er overbevist om at stjerne klienten hennes er perfekt til å fronte Armani.

- Rihanna er en klassisk skjønnhet og Armani er et klassisk merke, sier hun stolt.

- Fysikken hennes er selve symbolet på klassisk skjønnhet fordi kroppen hennes er feminin, sterk, smidig, poetisk og allsidig.

Rihanna er nådeløst i sin søken etter kroppslig perfektjon og trener hver dag, eller minst tre ganger i uken. Ary innrømmer at hennes viktigste mål alltid har vært å opprettholde Rihannas beryktede kurver.

- Hun elsker dem. Kurvene hennes er naturlige, så jeg forbedrer dem ved å la henne gjennomføre flere repetisjoner og å la henne trene ved hjelp av sin egen kroppsvekt.

Ary beskriver sangerinnens treningsøkter som "moderne ninja- trening", og kan dette for eksempel omfatte Kung Fu, Capoeira, Taekwondo, Karate, dans, calisthenics, Yoga og Pilates.

- Vi trener til vi stuper! Hver økt er forskjellig, men noe vi nettopp har begynt med kalles "inversjon trening". Da lar man tyngdekraften gjøre jobben ved å plassere kroppen i et rep. Så vi gjør øvelser hengende opp ned!

Men treneren sier at metoden hun bruker dreier seg om mye mer enn bare trening.

- Min type trening kombinerer østlige og vestlige teknikker for å trene sinnet og kroppen. Vi inspireres av og utvikler en moderne variant av ninja-tankegang, i ordets brede betydning. Min metode er attraktivt for kjendiser som Rihanna og andre klienter som vil legge ned en ekstraordinær innsats.

Rihanna kombinerer det tøffe treningsopplegget med et sunt kosthold, og unngår rødt kjøtt og karbohydrater.

- Det er viktig å spise godt og å spise som en Ferrari, ikke som en Ford! spøker treneren.

- Rihanna elsker kylling, oliven, hardkokte egg, mandler, frukt, vann og kokosmelk! Bare saker som er veldig, veldig sunne.

Beste tips for toppformen:

Spis frukt, både som den er og tillaget Ha sitron i vannet Le! Le! Le! Tren utendørs! Trapeseakrobatikk? Prøv det! ...og så dette utradisjonelle tipset: Gjør noe for et veldedig formål. Da føler hjertet seg bra og det jobber hardere for å brenne mer kalorier!

**AV THEA JOHANNE HAGA OG EMMA BUDDEY/STARLOUNGE**

**FOTO: FAME PICTURES OG GETTY IMAGES**